

37.015.3
PS9

Е.И.РОГОВ

УЧИТЕЛЬ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Е.И.РОГОВ

УЧИТЕЛЬ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Москва

Государственный
издательский
центр
ВЛАДОС

1998

Рецензент:
доктор педагогических наук А. Д. АЛФЕРОВ

Рогов Е.И.

Р59 Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.

ISBN 5-691-00076-4.

В книге раскрыто специфическое направление работы психолога с педагогическим коллективом образовательного учреждения. Наряду с авторскими теоретическими позициями освещены данные, полученные в экспериментальных исследованиях. Приведены основные методики, применяющиеся в практике деятельности психологической службы.

Для психологов, работающих в сфере образования, преподавателей и студентов педагогических вузов, а также лиц, интересующихся проблемами психологии учительства. Книга может быть использована как учебное пособие по спецкурсу для обучающихся в магистратуре и аспирантуре по гуманитарным специальностям.

ББК 88.4

© Рогов Е. И., 1998
© «Гуманитарный издательский центр
ВЛАДОС», 1998 Все права защищены

ISBN 5-691-00076-4

ПРЕДИСЛОВИЕ

В ситуации, сложившейся сегодня в школе, учитель оказался обойденным вниманием психологов, которые в большей степени, и это справедливо, занимаются учащимися и их родителями. Теоретики организации психологической службы в образовании не считают эту проблему достаточно актуальной, имплицитно подразумевая наличие у педагога психологической грамотности и культуры. Обращения к учителю психологов-практиков также редки: когда надо составить характеристику учащегося, провести консилиум, тренинг, осуществить психолого-педагогическое воздействие и т. д. Однако при этом не учитывается то огромное воспитательное и психологическое влияние, которое оказывает учитель своей личностью, поведенческими реакциями на ребенка, а ведь он проводит с ним в совокупности времени больше, чем родители, находящиеся на работе, и уж гораздо больше времени, чем психолог, практически отвечающий за всех детей в школе.

Таким образом, учитель может рассматриваться как важнейший потенциальный сотрудник психологической службы школы. С другой стороны, педагогическая профессия выливается в напряженнейший труд, и учитель сам нуждается в психологической помощи и поддержке. Именно с целью помочь психологам в их работе как с отдельными учителями, так и педагогическим коллективом, была написана эта книга.

Предвидим возможные критические возражения в отношении публикации психологических методов исследования. Существует мнение, что испытуемые смогут заранее ознакомиться с ними и исказить впоследствии результат в нужную сторону, что усложнит работу психолога. Однако все представленные в книге методики были неоднократно опубликованы ранее (см. список литературы). Многолетний опыт нашей практической работы показывает, что предположение о предварительной подготовке испытуемых чисто гипотетическое и без психологического образования это сделать очень трудно. Гораздо чаще встречаются испытуемые, стремящиеся, в силу разных обстоятельств, саботировать исследование, что можно сделать и без знания содержания и ключа методики. Квалифицированный психолог ориентируется на комплекс различных показателей, и получаемая в психологических исследованиях информация может рассматриваться лишь как дополнительная к тому, что вытекает из оценки реальной действительности.

ВВЕДЕНИЕ

Приступая к рассмотрению психологических особенностей личности учителя, специфики педагогической деятельности и их учета психологами образовательных учреждений, необходимо осветить, что представляет собой педагогическая профессия, какое значение вкладывается в понятие «профессионализм педагога».

Это вызвано тем обстоятельством, что под понятием «педагог» нередко подразумевается и профессия, и социальная роль, и вид деятельности, и направленность личности и т. д. Поэтому требуется определенная система координат, в которой бы была возможность разведения этих понятий и которая бы позволила выявить механизмы и закономерности развития личности профессионала. Сложность данной задачи видится еще и в том, что в психическом аспекте личность представляет собой довольно динамичное и пластичное образование. Находясь в постоянном движении, сознательно и неосознанно маскируя, изменяя, обогащая, компенсируя, взаимозаменяя, перестраивая, дополняя свои внутренние качества, личность делает проблемы фиксации стабильных, устойчивых социально-психологических проявлений довольно призрачной и эфемерной. В результате стабильность, устойчивость сочетаются в психологической организации личности с удивительной гибкостью, непрерывным обогащением сферы ее потенций, с огромными компенсаторными резервами, с возможностями перестройки, взаимозаменяемости, взаимодополнения ее образующих. Подобная сложность обусловлена тем, что основным способом бытия личности является развитие, которое выражает основную потребность человека как универсального родового существа – постоянно выходить за свои пределы, достигать возможной полноты воплощения в индивидуальной форме своей родовой сущности.

В реальной жизни грань между профессиональной и непрофессиональной деятельностью провести достаточно сложно. Одни нередко называют профессией ту деятельность, которой человек занимается долгое время, другие – род занятий, который служит им основным источником дохода. Обладая сложным внутренним устройством, профессия включает в себя множество разнородных предметно-инструментальных и идеальных, духовных компонентов. В представлениях людей они могут существовать разрозненно – в виде частных образцов – и интегрирование – в виде «образа-профессии», который находит свое знаковое, символическое выражение в научных, художественных, публицистических, политических текстах в виде высказываемых идей и художественных образов (литература, кино, театр, музыка, живопись и т. д.), в фольклоре, когда в профессиональном и общественном мнении бытуют легенды о мастерах своего дела, о выдающихся образцах профессионального поведения, ярких случаях из практики, и, наконец, в играх, ритуалах и имитациях, в которых идея и образ, отражающие ту или иную реальность бытия, приобретают «живое» воплощение с обучающим или иным дидактическим смыслом.

Если обратиться к БСЭ, то там профессиональная деятельность рассматривается как профессия, т. е. как «род трудовой активности... человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы».

Профессию не следует путать со специальностью, которая закрепляется в квалификационных документах и определяется через предмет деятельности. Она может быть сколь угодно узкой или широкой, но в любом случае это ареал знаний о некотором фрагменте объективной реальности, отраженном соответствующим научным предметом. Профессия же – это объективно необходимый, определенный через интенцию, особый вид деятельности, связанный с этим фрагментом реальности. Т. е. профессия есть деятельность, обладающая собственной целью, имеющая собственный продукт, нормы и средства, которые в конечном счете детерминированы социальной функцией и технологией той сферы общественной жизни, которую данная деятельность обслуживает. Таким образом, в рамках одной специальности могут реально существовать самостоятельные профессии.

В специальной литературе указываются четыре значения термина «профессия»:

1. Область приложения сил человека, или, если не прибегать к слову «силы», область, в которой человек осуществляет свои функции как субъект труда.
2. Общность людей, занятых определенного рода трудовыми функциями.
3. Подготовленность (знания, умения, навыки, квалификация), присущая человеку, благодаря которой он оказывается в состоянии выполнить определенного рода трудовые функции.
4. Деятельность, работа профессионала, т. е. сам процесс реализации трудовых, и притом профессионально выполняемых, функций.

Вопросы определения профессионализма в деятельности учителя, оценки его профессиональной деятельности уже давно стали объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками и т. д.

Согласно разрабатываемой нами концепции профессионального развития личности, под профессионализмом следует понимать совокупность психофизиологических, психических и личностных изменений, происходящих в человеке в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях.

Формирование профессионализма идет по трем основным направлениям:

1) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личностный стиль деятельности;

2) изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании соответствующих элементов профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

3) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в когнитивной сфере в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере – в интересе к объекту, в склонности и удовлетворенности от взаимодействия с ним, несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект. В результате установка субъекта воздействовать на объект изменяется на потребность во взаимодействии с ним, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры.

Соответственно положительные и отрицательные последствия профессионализма определяются личностными особенностями субъекта деятельности, спецификой объекта, универсальностью и содержанием данной деятельности.

Проявление профессионализма имеет широкий спектр градаций, начиная от дилетантства (т. е. поверхностных профессиональных знаний, умений и навыков) и заканчивая формированием жестких профессиональных стереотипов (т. е. гипертрофированное развитие профессионализма). В тех случаях, когда личность не способна преодолеть профессиональные стереотипы в других социальных ролях, не перестраивает свое поведение сообразно меняющимся условиям и ожиданиям окружающих, профессионализм перерастает в профессиональную деформацию личности.

По сути дела, выделенные факторы (личностные особенности специалиста, функциональная структура деятельности и объект профессиональной деятельности) являются ведущими в процессе становления личности профессионала и, в принципе, могут быть использованы применительно к любой профессии. Конечно, нельзя отрицать существования и других факторов, но они являются производными, зависимыми от основных. Так, например, вполне уместно ввести фактор «условия осуществления деятельности» (скажем, «городской учитель – сельский»). Однако для его учета достаточно просто предусмотреть функции педагогической деятельности и особенности объекта.

Если попытаться представить пересечение этих факторов графически, то в результате образуется некое пространство, в котором и осуществляется становление личности профессионала (см. рис. 1). Пересечение выделенных факторов образует плоскости, играющие немаловажную роль в понимании процесса профессионализации. Так, пересечение факторов «личность специалиста» и «профессиональная деятельность» образует плоскость, включающую в себя всю совокупность индивидуальных стилей педагогической деятельности. Данные стили представляют собой, по сути дела, максимально эффективное выражение личностного профиля субъекта через соответствующие профессиональные функции, которые в данном случае выступают в качестве способов личностной самореализации и каналов трансляции личностных вкладов учащимся.

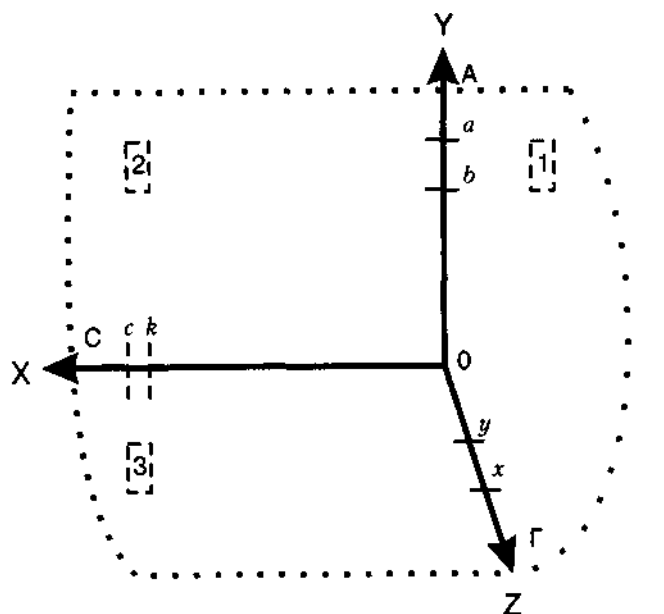


Рис. 1. Пространство профессионализации личности учителя: вектор OA – индивидуальные особенности субъекта деятельности (педагог, учитель и т.д.). Отрезок ab указывает наиболее выраженные качества; вектор OC – индивидуальные особенности объекта деятельности (студент, ученик, классный коллектив и т. д.). Отрезок ck обозначает наиболее яркие характеристики; вектор OG – функциональная структура педагогической деятельности. Отрезок xy – предпочитаемые субъектом виды работ; область $[1]$ – тип педагога; область $[2]$ – область совместимости объекта и субъекта педагогической деятельности (синтонность); область $[3]$ – наиболее эффективные приемы воздействия данным субъектом на конкретный объект; Y_1 ; X_2 ; Z_3 – направления развития ядра профессиональной личности

В этой плоскости каждой профессиональной функции, как камертон, отвечает соответствующее свойство личности – с той же тональностью и силой, образуя неразрывное единство, формируя соответствующую направленность личности педагога. Используя механизм слияния отдельных личностных качеств в результате профессиональной деятельности в целостные ансамбли, можно определить основные направления профессиональной специализации: предметник, методист, организатор внеклассной работы и проч.

Наиболее яркие примеры проявления индивидуальных стилей педагогической деятельности можно наблюдать у учителей-новаторов, новации которых как раз и заключаются в том, что они не идут традиционным путем, стремясь реализовать всю совокупность педагогических функций, а максимально используют лишь те, которые позволяют им наиболее эффективно оказывать свое личностное воздействие. Так, В. Ф. Шаталов, отличающийся четкой, математически точной направленностью мышления, создал достаточно жесткую, строго определенную структуру организации учебного процесса, опирающуюся на схематическое изложение и обозначение материала. Демократический, основанный на доверии, подход к учащимся позволяет С. Д. Шевченко эффективно использовать в обучении ученическое самоуправление, раскрывать творческие возможности школьников. Научно-исследовательский подход к учащимся Б. И. Дегтярева, основанный на постоянном изучении их личности, показывает возможные пути обучения учащихся рациональным учебным умениям, развития их самопознания. Направленность на формирование гуманных взаимоотношений учителей и учащихся легла в основу педагогической системы Ф. Г. Деака, которая была успешно реализована через принцип ролевого участия школьников в организации учебного процесса. Можно также назвать отличающихся творческим своеобразием Ш. А. Амонашвили, Г. Г. Кравцову, Е. П. Ильина, С. Н. Лысенкову, В. М. Шеймана и др.

Кумулятивный эффект педагогического воздействия при подобном совпадении личностных параметров с соответствующими функциями деятельности настолько силен, что позволяет пренебречь какими-то недостатками в поведении данной личности и не акцентировать внимание на остальных функциях деятельности, значимость которых в тени осуществляемой деятельности резко снижается. В повседневной жизни подобный феномен обычно называют «коньком» учителя, именно он составляет ядро его профессиональной личности.

Данный механизм объясняет и другие, не менее многочисленные случаи, когда ищущие учителя не

критически, а механически переносят педагогические находки других учителей в свои условия, а это не улучшает, а, наоборот, ухудшает отношение учащихся как к предмету, так и к педагогу. Подобное стремление учителей повысить свою профессиональную компетентность через заимствование приемов и средств, используемых для самореализации себя другими учителями, можно метафорически сравнить с примериванием на себя различной одежды, независимо от ее размера.

Следует заметить, что все проведенные и проводимые исследования личности учителя имеют право на существование только при соблюдении условия, что каждый выявленный параметр не будет возводиться автором в абсолют и противопоставляться всем остальным, а войдет в целостную систему, механизмы существования которой обеспечивают органичное соединение конкретной личности учителя с выполняемой им педагогической деятельностью.

В противном случае научные исследования придут в противоречие с накопленным практическим опытом педагогов-новаторов, само существование которого свидетельствует об эффективных возможностях обучения при опоре на самые разнообразные подходы и при использовании различных оснований педагогической деятельности.

Гипотетическое предположение об абсолютизации любой из систем учителей-новаторов в тот же самый момент вычеркнуло бы из этого списка всех остальных ищущих педагогов и поставило бы их в позицию заблуждающихся. Не отрицая полезности педагогического опыта, следует дифференцировать проблему его тиражирования от целенаправленного подбора методики преподавания и воспитания. Причем этот подбор должен осуществляться еще на этапе вузовской подготовки на основе сформированного у будущего учителя личностного профиля, а не возлагаться на выпущенных специалистов, которые вынуждены самостоятельно, путем «проб и ошибок» искать возможность реализовать себя в профессии.

В противном случае, если имеющиеся у личности качества и способности оказываются не задействованы в работе с детьми, возникает разрыв между знанием учителями основных педагогических принципов, идей и правил и их практическим применением в опыте работы. Именно это привело к дискредитации идеи всестороннего и гармонического развития личности, которая реализовалась в массовой практике школ как всесторонность направлений развития и формулировалась в таких задачах, как передача знаний, осуществление воспитательных мероприятий, охват учащихся внеклассной работой и т. п. При такой постановке задач учитель вынужден быть урокодателем, информатором, исполнителем. Главное – выполнить учебную программу (не отступая от нее ни на шаг), провести огромное количество спускаемых «сверху» мероприятий, исполнить все предписания и указания администрации. За идеал принимается исполнительный, аккуратный в бумагах, бессловесный, бестелесный субъект. «Я не пытаюсь думать, все силы уходят на то, чтобы соответствовать требованиям», – пишут учителя.

Невозможность выделить единую, строго определенную структуру качеств личности учителя, каждое из которых проходит своеобразный путь формирования, не снимает проблемы пригодности к педагогической профессии. Попытки ее решения привели исследователей к мысли о необходимости выделить центральное звено, без которого невозможно развитие профессионально важных свойств личности. Так, В. В. Сластенин считает, что именно «профессионально-педагогическая направленность образует тот каркас, вокруг которого komponуются основные свойства учителя» [193]. Однако существует достаточно много людей, не обладающих подобной направленностью, чьи высказывания и произведения оказывают не меньший, а иногда и больший эффект воздействия, чем у учителя-профессионала.

Введение в модель пространства профессионального развития личности специалиста, помимо факторов деятельности и личностных особенностей ее субъекта, параметров объекта педагогической деятельности с его личностной структурой, преобразует ее из плоской двухмерной в объемную трехмерную, значительно повышает вариативность модели и возможности проявления типической индивидуальности как субъектом-педагогом, так и субъектом-учащимся.

Кроме того, пересечение вектора «объект деятельности» с двумя остальными образует дополнительно две плоскости, имеющие в педагогической деятельности специфическую направленность и феноменологию (см. рис. 1). Так, в плоскости, находящейся на пересечении векторов «объект деятельности» – «субъект деятельности», находят выражение способы взаимодействия, взаимодополнения и персонализации, т. е. все то, что обуславливает личностную совместимость участников данной деятельности. В этой плоскости можно выделить область оптимальной совместимости участников педагогического процесса, синтонности их отношений. Именно эта область

выступает в качестве показателя персонализированности педагога, приемлемости его воздействий для объекта педагогической деятельности. Вполне очевидно, что для охвата всех сторон и проявлений объекта педагогической деятельности необходимы педагоги разных типов, и чем больше будет учителей с разнообразным сочетанием индивидуальных особенностей, тем выше вероятность охвата ими всех учащихся и проще реализовать подлинно индивидуальный подход.

Плоскость «педагогическая деятельность» – «объект деятельности», или, более точно, «личность учащегося», обуславливает все многообразие приемов и способов педагогического воздействия, их эффективность и приемлемость учащимися. Вероятно, и в этой плоскости можно найти область, заключающую в себе наиболее эффективные способы воздействия субъекта педагогической деятельности и в то же время наиболее приемлемые объектом взаимодействия.

Фигура, образованная проекциями указанных областей (см. области 1, 2, 3 на рис. 1) в пространстве, будет соответствовать появлению профессиональной личности конкретного педагога. Данная фигура позволит определить не только приоритетные направления развития данной личности и ее профессиональный тип, но и возможные деформации и извращения в педагогическом процессе, к которым может привести спонтанное, ненаправленное включение в педагогическую деятельность.

В совокупности очерченное пространство охватывает все многообразие проявлений профессиональной личности педагогов, педагогических процессов и явлений, которые в сумме образуют сферу педагогического взаимодействия (естественно, что в реальности полученная фигура будет гораздо сложнее). Если попытаться приложить указанное пространство к подготовке учителя-профессионала, то начинать ее необходимо с профессионального отбора с построением личностного профиля абитуриента и выработки стратегии его личностного развития. Специализированное обучение профессиональным знаниям, умениям и навыкам должно происходить релевантно типу личностного профиля студента с тем, чтобы вооружить его средствами и технологией личностных влияний. Более того, обучение педагогическому воздействию через механизм личностных влияний требуется осуществлять не вообще, а применительно к конкретным условиям и ситуациям, при совершенно определенных проявлениях и симптомах, наблюдаемых у учащихся, подчиняя весь арсенал усвоенных умений и навыков главной цели – развитию личности ученика.

Несмотря на кажущиеся универсальность данной схемы и легкость применения в различных учреждениях народного образования, ее использование требует значительных изменений в традиционных взглядах на учебный процесс, перестройки работы педагогов вузов, расширения зоны их обучающих возможностей, не декларирования индивидуального подхода администрацией вузов, а предоставления студентам многочисленных индивидуальных путей развития, которые, в конце концов, должны будут пересечься в одной точке – на объекте деятельности: личности ученика или классном коллективе. Это потребует разработки и внедрения в педагогическую практику более эффективных объективных и экономически поощряемых критериев, которые могли бы использоваться как при подготовке учителей, занимающихся по индивидуальным программам, так и для сопоставления деятельности разных педагогов, преподающих разные предметы и владеющих различными педагогическими технологиями.

Обозначив пространство становления профессиональной личности, необходимо перейти к более подробному анализу его отдельных детерминант, а также познакомиться с системой методов, которые используются психологическими службами образовательных учреждений для этих целей.

ЧАСТЬ I. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ

Глава 1. ПРИРОДНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Определенный интерес с точки зрения выяснения внутренних механизмов успешности педагогической деятельности представляют собой работы, в которых основанием выделения профессиональных параметров выступают их биологические особенности. Основы этих работ заложены еще в исследованиях В. С. Мерлина, Е. И. Климова и др.

Среди более поздних исследований можно отметить работы В. В. Белоуса, предположившего, что определенному типу темперамента соответствует определенный круг профессий повышенной сложности и только в этом диапазоне требований достигается успешная гармонизация индивидуальности. При помощи таксонометрического анализа исследователь выделил два типа темперамента: тип «А» и тип «Б». Испытуемые типа «А» характеризовались экстравертированностью,

пластичностью, нетревожностью, эмоциональностью и импульсивностью. Испытуемые типа «Б» – интровертированностью, ригидностью, тревожностью, неэмоциональностью и заторможенностью [27]. Однако, несмотря на яркие различия в процессе деятельности, назвать эти типы профессиональными в строгом значении этого слова нельзя, так как они существуют вне профессии и не вызваны самой этой деятельностью. В этом отношении можно также отметить исследование Л. В. Лобунцевой, охарактеризовавшей приемы и способы воспитательной деятельности, обусловленные «слабым» и «безудержным» типами нервной системы. В результате ею было подтверждено положение Б. М. Теплова о равноценности полярных типологических свойств и выявлены условия формирования индивидуального стиля воспитательной деятельности [206].

Н. А. Аминов показал, что, несмотря на напряженность труда учителя, нередко встречаются учителя со слабой нервной системой. Он объясняет это тем, что различия в педагогических способностях и педагогической направленности «могут зависеть от способности противодействовать состоянию пресыщения, т. е. способности при работе с детьми сохранять эмоциональную стабильность в процессе общения». Иначе говоря, требуется особый вид социальной работоспособности и саморегуляции, необязательно предполагающий наличие нервной выносливости [14]. На основе полученных результатов Н. А. Аминов приходит к интересному выводу, что обладатели более слабой нервной системы, т. е. более чувствительные, лучше отражают в ряде ситуаций динамику межличностных отношений и свое место в системе этих отношений. Одновременно, имея более лабильную нервную систему, они обнаруживают высокую эмоциональную устойчивость в процессе общения, т. е. лучше осуществляют контроль своих собственных эмоциональных реакций.

Отмеченные исследования свидетельствуют об инвариантности биологических предпосылок педагогической профессии, т. е. биологический фундамент, на основе которого строится профессиональная личность, не имеет строго определенной структуры.

В то же время было бы неверно полностью игнорировать индивидуальные особенности учителей, которые выступают существенным фактором, обуславливающим как выбор профессии, так и закрепление в ней определенных стереотипов, формирование индивидуального стиля деятельности. Я. Стреляу считает, что это связано со стремлением человека избежать частых мобилизаций, истощающих организм, требующих от него предельных усилий [201]. Поэтому для низкорективных людей (флегматиков и меланхоликов) характерно предпочтение ситуаций, богатых стимулами, требующих от них меньших физиологических затрат, т. е. более комфортных и по психологическим, и по физиологическим критериям. Для высокорективных людей (сангвиников и холериков) оптимальная стратегия связана со снижением возбуждения за счет избегания чрезмерной стимуляции. Например, среди альпинистов и планеристов, чьи спортивные действия связаны с большим риском, численно преобладают холерики и сангвиники. Вместе с тем в группе людей, выбравших профессию с высокой эмоциональной нагрузкой (адвокаты), наблюдается значительное преобладание низкорективного темперамента, тогда как в группе лиц, деятельность которых не связана с каким-либо социальным риском (библиотекари), численно доминируют люди высокорективные [201]. В исследовании Т. В. Корневой и Е. Ф. Бажина были выявлены статистически достоверные связи между сензитивностью, легкой ранимостью, проницательностью по отношению к другим людям и способностями оценивать и понижать эмоциональное состояние других людей, что является профессионально важным для педагога [97].

Таким образом, имеющиеся данные показывают, что экстраверсия как основа формирования общительности учителя, уравновешенность как неотъемлемое свойство для организации и сохранения нормальных взаимоотношений учителя с учащимися в процессе общения, сила нервной системы как свойство, необходимое для плодотворной и эффективной педагогической деятельности в течение всего рабочего дня, имеют положительное значение и влияют на выбор педагогической профессии. Все это требует от психологической службы образовательных учреждений учета типологических особенностей педагогов.

ОПРОСНИК СТРУКТУРЫ ТЕМПЕРАМЕНТА

Тест-опросник структуры темперамента (ОСТ) предназначен для решения научных и практических задач, связанных с оценкой индивидуально-психологических особенностей человека. Разработано две формы ОСТа: для взрослых (В-ОСТ) в возрасте от 18 до 55 лет и детей (Д-ОСТ) в возрасте от 13 до 17 лет.

Опросник содержит 105 вопросов, требующих ответа в форме «да» или «нет», и позволяет получить значения по восьми темпераментальным шкалам, на основании которых могут быть получены темпераментальные индексы и типы. Каждая шкала представлена 12 вопросами (пунктами) различной степени трудности и имеет значения от 0 до 12 баллов. В опроснике имеется также контрольная шкала, оценивающая уровень социальной желательности.

Опросник предназначен для специалистов-психологов, работающих в психологических, педагогических и медицинских учреждениях. Тест может применяться для индивидуального и группового обследования. Время заполнения опросника – не более 20 мин. Обработка производится с помощью стандартного шаблона-ключа и занимает не более 5 мин.

Теоретической основой ОСТа является концепция биологической обусловленности формально-динамических свойств индивидуального поведения человека, берущая начало в работах И. П. Павлова, Б. М. Теплова, В. Д. Небылицина и их последователей.

В настоящее время эта концепция, как известно, претерпела существенные изменения и стала рассматриваться как частный случай более фундаментальной концепции функционально-системной организации работы мозга, предложенной П. К. Анохиным. Свойства нервной системы при этом трактуются как базальные характеристики функциональных систем, обеспечивающих интегративную деятельность мозга и всей нервной системы.

Согласно концепции П. К. Анохина, поведение человека как соотношение организма со средой состоит из континуума поведенческих актов. Каждый такой акт организуется и реализуется как иерархия четырех блоков: афферентного синтеза, программирования (принятия решения), исполнения и обратной связи. Если принять, что формальные свойства индивидуального поведения образуются в результате «системного обобщения» индивидуальных биологических свойств, вовлеченных в функциональные системы поведения человека, то, исходя из внутренней четырехстадийной структуры функциональной системы, мы должны допустить существование и четырех фундаментальных параметров формальной организации поведения человека.

Первый характеризует в наиболее обобщенной форме широту – узость афферентного синтеза, или, другими словами, степень напряженности взаимодействия организма со средой; второй отражает степень легкости (трудности) переключения с одних программ поведения на другие; третий показывает степень быстроты исполнения той или иной программы поведения; четвертый базальный параметр формального аспекта поведения отражает порог чувствительности к возможному несовпадению результата действия с акцептором результата действия.

Высокая чувствительность к несовпадению может явиться причиной высокой эмоциональной чувствительности или негативных форм эмоциональности, и, наоборот, низкая чувствительность к несовпадению может послужить причиной низкой эмоциональной чувствительности или положительных форм эмоциональности.

Предложенная классификация параметров формального аспекта поведения хорошо согласуется с последними представлениями о темпераменте в школе Теплова–Небылицина. Первоначально, вслед за В. Д. Небылицыным, темперамент представляли как структуру, состоящую из двух компонентов: активности и эмоциональности. Однако и дальнейших экспериментальных исследованиях было установлено, что активность может быть представлена в виде трех компонентов: эргичности (выносливости), пластичности и скорости.

Сопоставляя подходы Анохина и Небылицина, нетрудно видеть, что эргичность может быть соотнесена с «широтой афферентного синтеза». Пластичность, по-видимому, есть не что иное, как обобщенная характеристика легкости (трудности) перехода с одних программ поведения на другие. Скорость как черта темперамента может быть связана со скоростью реализации поведенческих программ.

Надо отметить, что к настоящему времени следует считать уже доказанным не только существование указанных компонентов как реальных структур темперамента (эргичности, пластичности и скорости), но и их строгую биологическую обусловленность.

Таким образом, первое отличие предлагаемого теста-опросника темперамента заключается в том, что он опирается не на традиционные представления о работе мозга и нервной системы, как, например, у Я. Стреляу и Г. Айзенка, а на достижения современного функционально-системного подхода в нейро- и психофизиологии. Согласно этому подходу, в структуре темперамента следует выделить четыре фундаментальных измерения: 1) эргичность, 2) пластичность, 3) скорость (темп) и 4) эмоциональную чувствительность.

Второй отличительной особенностью рассматриваемой модели темперамента является то, что она построена на учете того факта, что поведение человека характеризуется двумя принципиально разными аспектами проявления.

В психологии уже давно установлено, что в поведении человека можно выделить взаимодействие его с предметным и с социальным мирами. Первый тип называется субъект-объектным взаимодействием ($S-O$), или предметной деятельностью, второй – субъект-субъектным взаимодействием ($S-S$), или общением. Ко второму типу взаимодействия может быть отнесено и отношение к себе, общение с самим собой. Очевидно, что общение можно трактовать как предметную деятельность особого рода, деятельность общения, как коммуникативную или социальную деятельность. Однако при этом мы должны четко помнить: смысл и содержание предметной деятельности как таковой и коммуникативной деятельности общения совершенно различны, что для нас и является достаточным основанием для выделения двух различных аспектов темперамента – предметно-деятельностного и коммуникативного (или социального).

Исходя из этого, предлагается выделить два аспекта эргичности: предметно-деятельностный и коммуникативный, два аспекта эмоциональной чувствительности: к вещам (предметам) и к людям.

Ниже приводится общая исходная схема структуры темперамента (табл. 1), в которой обобщены вышеизложенные теоретические представления. В средней части рисунка изображены четыре иерархически последовательных блока функциональной системы П. К. Анохина (афферентный синтез, программирование, исполнение, обратная связь). В верхней и нижней частях схемы – два типа взаимодействия: субъект-объектный ($S \rightarrow O$) – предметный или деятельностный и субъект-субъектный ($S \rightarrow S$) – социальный или коммуникативный.

Таблица 1

Структура темперамента

Тип взаимодействия	Предметно-ориентированная активность			Эмоциональность
$S-O$	Эргичность	Пластичность	Скорость	Эмоциональная чувствительность
	Афферентный синтез	Программирование	Исполнение	Обратная связь
$S-S$	Социальная эргичность	Социальная пластичность	Социальная скорость	Социальная эмоциональная чувствительность
	Субъектно-ориентированная активность			Эмоциональность

Каждому блоку функциональной системы приписывается только одно фундаментальное свойство с двумя под измерениями – в деятельностной и коммуникативной сферах: эргичность (ЭР) и эргичность социальная (СЭР), пластичность предметная (П) и пластичность социальная (СП), скорость (темп) предметная (Т) и скорость (темп) социальная (СТ), эмоциональная чувствительность предметная (ЭМ) и эмоциональная чувствительность социальная (СЭМ).

Таким образом, основу ОСТа составляет теоретическая модель темперамента, в которой гипотетически выделяются восемь относительно независимых латентных переменных свойств, обладающих разной степенью индивидуальной выраженности или интенсивности.

Содержание шкал. Каждая из восьми шкал рассматривается как континуум темпераментального свойства в баллах от 0 до 12 и может быть охарактеризована биполярно по крайним значениям континуума:

Эргичность предметная (ЭР):

узкая сфера деятельности, низкий жизненный тонус, нежелание умственного и физического напряжения, отлынивание от работы, пассивность, гипоактивность

широкая сфера деятельности, жажда деятельности, постоянное стремление к напряженному умственному и физическому труду, избыток сил, высокая работоспособность, гиперактивность

Эргичность социальная (СЭР):

узкий круг контактов, замкнутость, социальная пассивность, уход от социальных мероприятий, трудность в общении

широкий круг контактов, открытость, тяга к людям, общительность, жажда социальных контактов, стремление к лидерству, легкость в установлении социальных связей

Пластичность предметная (П):

вязкость мышления, предпочтение стереотипных форм деятельности, склонность к монотонной работе, избегание разнообразия форм работы

гибкость мышления, легкость переключения с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности

Пластичность социальная (СП):

трудность вступления в новые социальные контакты, тщательное продумывание своих поступков в процессе социального взаимодействия, стремление к поддержанию узкого круга социальных контактов, сдержанность в общении

легкость вступления в новые социальные контакты, широкий набор коммуникативных программ, коммуникативная импульсивность, легкость переключения в процессе общения, расторможенность в общении

Темп предметный (Т):

замедленность психомоторики, низкая скорость моторно-двигательных операций при выполнении предметной деятельности

высокий темп поведения, большая психомоторная скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности, легкость движений

Темп социальный (СТ):

речевая заторможенность, медленная вербализация, низкая речедвигательная активность

легкость и плавность речи, высокая речедвигательная активность, быстрая вербализация

Эмоциональная чувствительность предметная (ЭМ):

низкая чувствительность (безразличие) к расхождению между задуманным, ожидаемым, планируемым действием и реальным результатом этого действия; ощущение спокойствия, уверенности в себе при выполнении любого дела, нечувствительность к неудачам, отсутствие тревоги, беспокойства в случае невыполнения или плохого выполнения работы (задания и т. д.)

высокая чувствительность к расхождению между задуманным, ожидаемым, планируемым действием и реальным результатом этого действия; постоянное ощущение неполноценности продукта своей деятельности, высокое беспокойство, неуверенность, тревога по поводу работы, высокая чувствительность к неудачам по работе, учебе и т.д.

Эмоциональная чувствительность социальная (СЭМ):

безразличие к неудачам в общении, ощущение спокойствия и уверенности в себе в процессе социального взаимодействия, эмоциональная «тупость» к людям

высокая чувствительность к неудачам в общении, постоянное ощущение беспокойства, неуверенности, тревоги в процессе социального взаимодействия, высокая эмоциональная ранимость

Контрольная шкала

адекватное восприятие своего поведения

неадекватная оценка своего поведения; желание выглядеть лучше, чем есть на самом деле. (Испытуемые с высокими значениями по шкале К из обработки исключаются.)

Темпераментальные индексы и типы. Для решения ряда научных и научно-практических задач необходимо учитывать не только значения того или иного отдельного темпераментального свойства, отражающие различную степень интеграции свойств темперамента.

Исходя из содержания корреляционных и факторных связей между шкалами ОСТа, нами предложены следующие 10 индексов темперамента человека:

1. Индекс общей эмоциональности (ИОЭ):

$$\text{ИОЭ} = \text{ЭИ} + \text{СЭМ}$$

2. Индекс эмоционального дисбаланса (ИЭД):

$$\text{ИЭД} = \text{ЭМ} - \text{СЭМ}$$

3. Индекс общего темпа (ИОТ):

$$\text{ИОТ} = \text{T} + \text{СТ}$$

4. Индекс уровня готовности к предметной деятельности (ИУГ/П/):

$$\text{ИУГ(П)} = \text{ЭР} + \text{П}$$

5. Индекс уровня готовности к социальной деятельности (ИУГ/С/):

$$\text{ИУГ(С)} = \text{СЭР} + \text{СП}$$

6. Индекс предметной активности (ИПА):

$$\text{ИПА} = \text{ЭР} + \text{П} + \text{T}$$

7. Индекс социальной активности (ИСА):

$$\text{ИСА} = \text{СЭР} + \text{СП} + \text{СТ}$$

8. Индекс общей активности (ИОА):

$$\text{ИОА} = \text{ИПА} + \text{ИСП}$$

9. Индекс активности дисбаланса (ИАД):

$$\text{ИАД} = \text{ИПА} + \text{ИСА}$$

10. Индекс адаптивности (ИА):

$$\text{ИА} = \text{ИПА} - \text{ИОЭ} + \text{ИСА}$$

На основании вышеописанных темпераментальных индексов, в принципе, можно выделить довольно большое количество вариантов или типов темперамента. Классификация этих типов – дело будущих научных исследований, однако уже сейчас ориентировочно можно говорить о возможных четырех наиболее крайних комбинациях свойств темперамента с учетом наиболее обобщенных индексов эмоциональности (индекс 1, ИОЭ) и общей активности (индекс 8, ИОА).

Первый тип – высокоэмоционально-активный, (высокие значения индекса 1 и индекса 8). Данный тип близок к типу холерика по классической терминологии.

Второй тип – высокоэмоционально-пассивный (высокие значения индекса 1 и низкие значения индекса 8). Данный тип напоминает тип меланхолика.

Третий тип – низкоэмоционально-активный (низкие значения индекса 1 и высокие значения индекса 8). Этот тип сходен с типом сангвиника по классической терминологии.

Четвертый тип – низкоэмоционально-пассивный (низкие значения индекса 1 и низкие значения индекса 8). Четвертый тип несколько напоминает классический тип флегматика.

ПРОВЕДЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Инструкция испытуемому: Вам предлагается ответить на 105 вопросов. Вопросы направлены на выяснение Вашего обычного способа поведения. Постарайтесь представить типичные ситуации и дайте первый «естественный» ответ, который придет Вам в голову. Отвечайте быстро и точно. Помните, что нет «хороших» и «плохих» ответов. Если Вы выбрали ответ «да», поставьте крестик (или галочку) в графе «да». Если Вы выбрали ответ «нет», поставьте крестик (галочку) соответственно в графе «нет».

Вопросы:

1. Испытываете ли Вы постоянную жажду деятельности?
2. В свободное время Вам всегда хочется заняться чем-нибудь?
3. Предпочитаете ли Вы уединение большой компании?
4. Легко ли Вы можете найти другие варианты решения известной задачи?
5. Легко ли Вам одновременно делать очень много дел?
6. Всегда ли Вы готовы с ходу, не раздумывая включиться в разговор?
7. Подвижный ли Вы человек?
8. Нравится ли Вам быстро бегать?
9. Ваша речь обычно медленна и нетороплива?
10. Раздражает ли Вас быстрая речь собеседника?
11. Сильно ли Вы переживаете неполадки в работе?
12. Часто ли Вы испытываете чувство тревоги, что выполнили работу не так, как нужно?
13. Ранимый ли Вы человек?
14. Часто ли Вам не спится из-за того, что Вы поспорили с друзьями?
15. Вы когда-нибудь опаздывали на свидание или на работу?
16. Легко ли Вам выполнять работу, требующую длительного внимания и большой сосредоточенности?
17. Чувствовали бы Вы себя несчастным человеком, если бы на длительное время были лишены возможности общения с людьми?
18. Легко ли Вам общаться с разными людьми?
19. Легко ли Вам переключаться с одного варианта решения задачи на другой?
20. Вам обычно легко выполнять дело, требующее мгновенных реакций?
21. В разговоре с другими людьми Ваша речь часто опережает Вашу мысль?
22. Часто ли Ваши мысли перескакивают с одной темы на другую во время разговора?
23. Нравятся ли Вам игры, требующие быстроты и ловкости?
24. Трудно ли Вам говорить очень быстро?
25. Легко ли Вы воспринимаете быструю речь?
26. Легко ли Вы расстраиваетесь, когда обнаруживаете незначительные недостатки в своей работе?
27. Беспокоят ли Вас страхи, что Вы не справитесь с работой?

28. Испытываете ли Вы чувство беспокойства, что Вас неправильно поняли в разговоре?
29. Склонны ли Вы иногда преувеличивать в своем воображении негативное отношение близких к Вам людей?
30. Бывает ли, что Вы говорите о вещах, в которых не разбираетесь?
31. Охотно ли Вы выполняете сложную, ответственную работу?
32. Вы обычно предпочитаете делать несложные дела, не требующие от Вас большой энергии?
33. Вы обычно молчите и не вступаете в контакты, когда находитесь в обществе малознакомых людей?
34. Легко ли генерируете новые идеи, связанные с работой?
35. Вы обычно предпочитаете выполнять одновременно только одну операцию?
36. Возникают ли у Вас конфликты с Вашими друзьями из-за того, что Вы сказали им что-то, не подумав заранее?
37. Вы обычно предпочитаете подумать, взвесить и лишь потом высказаться?
38. Любите ли Вы сидячую работу?
39. Быстры ли у Вас движения рук?
40. Разговорчивый ли Вы человек?
41. Вы обычно говорите свободно, без запинок?
42. Бывает ли, что у Вас надолго портится настроение оттого, что сорвалось запланированное Вами дело?
43. Легко ли Вы обижаетесь, когда близкие Вам люди указывают на Ваши личные недостатки?
44. Все ли Ваши привычки хороши и желательны?
45. Бывают ли у Вас мысли, которые Вы хотели бы скрыть от других?
46. Испытываете ли Вы тягу к напряженной ответственности?
47. Любите ли Вы браться за большие дела самостоятельно ?
48. Легко ли Вам внести оживление в компанию?
49. Любите ли Вы бывать в большой компании?
50. Вам обычно трудно переключить внимание с одного дела на другое?
51. Можете ли Вы без долгих раздумий задать щекотливый вопрос другому человеку?
52. Часто ли Вы высказываете свое первое впечатление, не подумав?
53. Считаете ли Вы свои движения медленными и неторопливыми?
54. Доставляют ли Вам удовольствие быстрые движения?
55. Богатая ли у Вас мимика в разговоре?
56. Много ли в Вашей речи длительных пауз?
57. Часто ли Вам не спится из-за того, что не ладятся дела, связанные непосредственно с работой?
58. Сосет ли у Вас под ложечкой перед ответственным разговором?
59. Испытываете ли чувство обиды оттого, что окружающие Вас люди обходятся с Вами хуже, чем следовало бы?
60. Если Вы обещали что-то сделать, всегда ли Вы выполняете свое обещание, независимо от того, удобно Вам это или нет?
61. Вы обычно чувствуете в себе избыток сил и Вам хочется заняться каким-нибудь трудным делом?
62. Испытываете ли Вы потребность в работе, требующей полной отдачи сил?
63. Держитесь ли Вы свободно в большой компании?
64. Молчаливы ли Вы, находясь в кругу друзей?
65. Склонны ли Вы решать много задач одновременно?
66. Легко ли Вы переключаетесь с одной работы на другую?
67. Долго ли Вы мысленно готовитесь перед тем, как высказать свое мнение?
68. Можно ли сказать, что Вы быстро выполняете порученное Вам дело?
69. Любите ли Вы играть в быстром темпе?
70. Быстро ли Вы читаете вслух?
71. Беспокоит ли вас чувство неуверенности в себе в процессе выполнения работы?
72. Часто ли у Вас бывает бессонница при неудачах на работе?
73. Волнуетесь ли Вы, выясняя отношения с друзьями?
74. Нуждаетесь ли Вы в людях, которые бы Вас ободрили и утешили?
75. Выходите ли Вы иногда из себя, злитесь?
76. Обычно Вы предпочитаете легкую работу?

77. В свободное время Вас обычно тянет пообщаться с людьми?
78. Испытываете ли Вы тягу к людям?
79. Держитесь ли Вы обычно обособленно на вечеринках или в компаниях?
80. Охотно ли Вы выполняете множество разных поручений одновременно?
81. Обычно Вы первым в компании решаетесь начать разговор?
82. Склонны ли Вы вначале поразмыслить, а потом говорить?
83. Медленны ли Ваши движения, когда Вы что-то мастерите?
84. Охотно ли Вы выполняете работу в быстром темпе?
85. Нравится ли Вам быстро говорить?
86. Часто ли Вы волнуетесь по поводу своей работы?
87. Склонны ли Вы преувеличивать в своем воображении неудачи, связанные с работой?
88. Дрожат ли у Вас руки во время ссоры?
89. Вы иногда сплетничаете?
90. Есть ли среди Ваших знакомых люди, которые Вам не нравятся?
91. Способны ли Вы успешно выполнять длительную трудоемкую работу?
92. Вы предпочитаете работать с прохладцей, без особого напряжения?
93. Любите ли Вы подолгу бывать наедине с собой?
94. Легко ли Вы беретесь за выполнение новых заданий?
95. Нравится ли Вам разнообразная работа, требующая переключения внимания?
96. Легко ли Вам удержаться от высказывания неожиданно возникшей идеи?
97. Можете ли Вы, не долго думая, обратиться с просьбой к другому человеку?
98. Предпочитаете ли Вы работать медленно?
99. Вы предпочитаете медленный, спокойный разговор?
100. Устаете ли Вы, когда приходится долго говорить?
101. Переживаете ли Вы из-за малейших неполадок в работе?
102. Часто ли Вы волнуетесь из-за ошибок в работе, которые Вами допущены?
103. Легко ли Вас обидеть в разговоре по пустякам?
104. Часто ли Вас беспокоит чувство неуверенности в себе при общении с людьми?
105. Всегда ли бы Вы платили за провоз багажа в транспорте, если бы не опасались проверки?

Обработка полученных данных. Перед обработкой необходимо убедиться, что ответы даны на все вопросы. Для подсчета баллов используется стандартный шаблон-ключ, специально изготовленный заранее. Шаблон-ключ накладывается на бланк, и подсчет баллов производится путем суммирования количества совпадений ответов с ключом. Каждое совпадение оценивается в 1 балл. Полученная сумма баллов для каждой шкалы записывается в соответствующую графу на бланке. Кроме того, в бланке обязательно фиксируется Ф. И. О., возраст испытуемого, а также образование, специальность и дата проведения исследования. Необходимо помнить, что испытуемые, имеющие по контрольной шкале 7 баллов и больше, из дальнейшей обработки исключаются, как не способные, в силу чрезмерной социальной желательности, адекватно оценивать свое поведение.

К л ю ч и к п у н к т а м О С Т а:

Шкалы	Да	Нет
Эргичность (ЭР)	1, 2, 16, 31, 46, 47	32, 76, 92
Социальная эргичность (СЭР)	17, 18, 48, 49, 63, 77, 78	3, 33, 64, 79, 93
Пластичность (П)	4, 5, 19, 20, 34, 65, 66, 80, 94, 95	35, 50
Социальная пластичность (СП)	6, 21, 22, 36, 51, 52, 81, 84	37, 67, 82, 96
Темп (Т)	7, 8, 23, 39, 54, 68, 69, 84	38, 53, 83, 98
Социальный темп (СТ)	25, 40, 41, 55, 70, 85	9, 10, 24, 56, 99, 100
Эмоциональность (ЭМ)	11, 12, 26, 27, 42, 57, 71, 72, 86, 87, 101, 102	
Социальная эмоциональность (СЭМ)	13, 14, 28, 29, 43, 58, 59, 73, 74, 88, 103, 104	
Контрольная шкала (К)	44, 60, 105	15, 30, 45, 75, 89, 90

Тест-опросник Стреляу (адаптация Н. Р. Даниловой, Ф. Г. Шмелева). Тест-опросник направлен на изучение трех основных характеристик типа нервной деятельности: уровня процессов возбуждения, уровня процессов торможения, уровня подвижности нервных процессов.

Тест содержит три шкалы, которые реализованы в виде перечня из 134 вопросов, предполагающих один из трех возможных вариантов ответа: «да», «?» (затрудняюсь ответить), «нет».

Для проведения теста необходимо иметь тестовый буклет со стандартной инструкцией и перечнем вопросов, а также стандартный ответный лист, в котором рядом с номером пункта испытуемым заносятся «крестики» в одну из трех возможных позиций, соответствующую варианту ответа.

Список вопросов с к л ю ч а м и :

1. Легко ли Вы сходитесь с людьми? (Ключ = 3)
2. Способны ли Вы воздержаться от того или иного действия до тех пор, пока не получите соответствующего распоряжения? (2)
3. Достаточно ли Вам непродолжительного отдыха для восстановления сил после утомительной работы? (1)
4. Умеете ли Вы работать в неблагоприятных условиях? (1)
5. Воздерживаетесь ли Вы во время спора от неделовых, эмоциональных аргументов? (2)
6. Легко ли Вам втянуться в работу после длительного перерыва, например после отпуска или каникул? (3)
7. Забываете ли Вы об усталости, если работа вас полностью «поглощает»? (1)
8. Способны ли Вы, поручив кому-нибудь определенную работу, терпеливо ждать ее окончания? (2)
9. Засыпаете ли Вы одинаково легко, ложась спать в разное время дня? (3)
10. Умеете ли Вы хранить тайну, если Вас об этом просят? (2)
11. Легко ли Вы возвращаетесь к работе, которой Вы не занимались несколько недель или месяцев? (1)
12. Умеете ли Вы терпеливо объяснять? (2)
13. Любите ли Вы работу, требующую умственного напряжения? (1)
14. Вызывает ли у Вас монотонная работа скуку или сонливость? (3)
15. Легко ли Вы засыпаете после сильных переживаний? (1)
16. Способны ли Вы, когда требуется, воздержаться от проявления своего превосходства? (2)
17. Трудно ли Вам сдерживать злость или раздражение? (– 2)
18. Ведете ли Вы себя естественно в присутствии незнакомых людей? (1)
19. В состоянии ли Вы владеть собой в тяжелые минуты? (1)
20. Умеете ли Вы, когда требуется, приспособить свое поведение к поведению окружающих? (3)
21. Охотно ли Вы беретесь за ответственную работу? (1)
22. Влияет ли обычно окружение на Ваше настроение? (3)
23. Способны ли Вы стойко переносить поражения? (1)
24. Разговариваете ли Вы в присутствии кого-то, чьим мнением особенно дорожите, столь же свободно, как обычно? (1)
25. Вызывают ли у Вас раздражение неожиданные изменения в вашем распорядке дня? (– 3)
26. Есть ли у Вас на все готовые ответы? (3)
27. В состоянии ли Вы вести себя спокойно, когда ждете важного для себя решения (например, результаты экзаменов, поездка за границу)? (2)
28. Легко ли Вы организуете первые дни своего отпуска, каникул и т. п. ? (3)
29. Обладаете ли Вы так называемой «быстрой реакцией»? (3)
30. Легко ли Вы приспосабливаете свою походку или манеру есть к походке или манере есть людей более медлительных? (2)
31. Быстро ли Вы засыпаете? (3)
32. Охотно ли Вы выступаете на собраниях, семинарах? (1)
33. Легко ли Вам испортить настроение? (3)
34. Трудно ли Вам оторваться от работы? (– 2)
35. Умеете ли Вы воздержаться от работы, если это мешает другим? (2)
36. Легко ли Вас спровоцировать на что-либо? (– 2)
37. Легко ли Вы срабатываетесь с людьми? (2)

38. Всегда ли Вы, когда Вам предстоит что-нибудь важное, обдумываете свои поступки? (2)
39. В состоянии ли Вы, читая текст, проследить с начала до конца ход мыслей автора? (1)
40. Легко ли Вы вступаете в разговор с попутчиками? (3)
41. Воздерживаетесь ли Вы от ненужного спора с человеком, который неправ? (2)
42. Охотно ли вы беретесь за работу, требующую большой ловкости рук? (3)
43. В состоянии ли Вы изменить уже принятое решение, учитывая мнение других? (3)
44. Быстро ли Вы привыкаете к новой системе работы? (3)
45. Можете ли Вы работать ночью, если работали днем? (1)
46. Быстро ли Вы читаете беллетристику? (3)
47. Часто ли Вы отказываетесь от своих намерений, если возникают препятствия? (–1)
48. Умеете ли Вы держать себя в руках, если этого требуют обстоятельства? (2)
49. Просыпаетесь ли Вы обычно быстро и без труда? (3)
50. В состоянии ли Вы воздержаться от моментальной реакции? (2)
51. Трудно ли Вам работать при шуме? (–1)
52. Умеете ли Вы, когда необходимо, воздержаться от того, чтобы «резать правду-матку»? (2)
53. Успешно ли Вы справляетесь с волнением перед экзаменом, встречей с начальником? (2)
54. Быстро ли Вы привыкаете к новой среде? (3)
55. Любите ли Вы частые перемены? (3)
56. Восстанавливает ли Вам силы ночной отдых, после того как Вы тяжело работали весь день? (1)
57. Избегаете ли Вы занятий, требующих выполнения в непродолжительный срок разнородных действий? (– 3)
58. Самостоятельно ли Вы обычно боретесь с трудностями? (1)
59. Перебиваете ли вы собеседника? (– 2)
60. Умея плавать, прыгнули бы Вы в воду, чтобы спасти утопающего? (1)
61. В состоянии ли Вы напряженно работать (заниматься)? (1)
62. Можете ли Вы воздержаться от неуместных замечаний? (2)
63. Имеет ли для Вас значение постоянное место на работе, за столом, на лекции и т. п.? (– 3)
64. Легко ли Вам переходить от одного занятия к другому? (3)
65. Взвешиваете ли Вы все «за» и «против» перед тем, как принять важное решение? (2)
66. Легко ли Вы преодолеваете препятствия? (1)
67. Не заглядываете ли Вы в чужие письма, вещи? (– 2)
68. Скучно ли Вам во время всегда одинаково протекающих действий, занятий? (3)
69. Соблюдаете ли Вы правила поведения в общественных местах? (2)
70. Воздерживаетесь ли Вы во время разговора, выступления или ответа на вопросы от лишних движений и жестикуляции? (2)
71. Любите ли Вы оживленную обстановку? (3)
72. Любите ли Вы деятельность, требующую определенных усилий ? (1)
73. В состоянии ли Вы длительное время сосредоточивать внимание на выполнении определенной задачи? (1)
74. Любите ли Вы занятия (работу), требующую быстрых движений? (3)
75. Умеете ли Вы владеть собой в трудных жизненных ситуациях? (2)
76. Встаете ли Вы, если нужно, сразу после того, как проснулись? (3)
77. Способны ли Вы, если требуется, закончив порученную Вам работу, терпеливо ждать, пока не окончат свою работу другие? (2)
78. В состоянии ли Вы, после того как увидите что-либо неприятное, действовать столь же четко, как обычно? (1)
79. Быстро ли Вы просматриваете ежедневные газеты? (3)
80. Случается ли Вам говорить так быстро, что Вас трудно понять? (3)
81. Можете ли Вы, не выспавшись, нормально работать? (1)
82. В состоянии ли Вы работать длительное время без перерыва? (1)
83. В состоянии ли Вы работать, если у Вас болит голова, зуб и т. п.? (1)
84. В состоянии ли Вы, если это необходимо, спокойно кончить работу, зная, что Ваши товарищи развлекаются или ждут Вас? (2)
85. Отвечаете ли Вы, как правило, быстро на неожиданные вопросы? (3)
86. Говорите ли Вы обычно быстро? (3)

87. Можете ли Вы спокойно работать, если ждете гостей? (2)
88. Легко ли Вы меняете свое мнение под влиянием убедительных аргументов? (3)
89. Терпеливы ли Вы? (2)
90. Умеете ли Вы приспособиться к ритму работы более медленного человека? (2)
91. Умеете ли Вы так спланировать работу, чтобы одновременно выполнять несколько совместных действий? (3)
92. Может ли веселая компания изменить Ваше подавленное настроение? (3)
93. Умеете ли Вы без особого труда выполнять несколько действий одновременно? (3)
94. Сохраняете ли Вы психическое равновесие, когда являетесь свидетелем несчастного случая на улице? (1)
95. Любите ли Вы работу, требующую множества разнообразных манипуляций? (3)
96. Сохраняете ли Вы спокойствие, когда страдает кто-нибудь из близких Вам людей? (2)
97. Самостоятельны ли Вы в трудных жизненных ситуациях? (1)
98. Свободно ли Вы чувствуете себя в большой и незнакомой компании? (1)
99. Можете ли Вы сразу же прервать разговор, если это требуется? (2)
100. Легко ли Вы приспосабливаетесь к методам работы других? (3)
101. Любите ли Вы часто менять род работы? (3)
102. Склонны ли Вы брать инициативу в свои руки, если случается что-либо из ряда вон выходящее? (1)
103. Воздерживаетесь ли Вы от неуместных улыбок? (2)
104. Начинаете ли Вы сразу работать интенсивно? (3)
105. Решаетесь ли Вы выступить против общепринятого мнения, если Вам кажется, что Вы правы? (1)
106. В состоянии ли Вы преодолеть временную депрессию? (1)
107. Засыпаете ли Вы с трудом, сильно устав от умственного труда? (– 1)
108. В состоянии ли Вы спокойно ждать, например в очереди? (2)
109. Воздерживаетесь ли Вы от вмешательства, если заранее известно, что оно ни к чему не приведет? (2)
110. В состоянии ли Вы спокойно аргументировать во время резкого разговора? (2)
111. В состоянии ли Вы мгновенно реагировать в сложных положениях? (3)
112. Ведете ли Вы себя тихо, если Вас об этом просят? (2)
113. Соглашаетесь ли Вы без особых внутренних колебаний на болезненные врачебные процедуры? (1)
114. Умеете ли Вы интенсивно работать? (1)
115. Охотно ли Вы меняете места развлечений и отдыха? (3)
116. Трудно ли Вам привыкнуть к новому распорядку дня? (-3)
117. Спешите ли Вы на помощь в несчастных случаях? (1)
118. Воздерживаетесь ли Вы от нежелательных выкриков и жестов на спортивных матчах, в цирке и т. п.? (2)
119. Любите ли Вы работу (занятие), требующую частых разговоров с разными людьми? (3)
120. Владаете ли Вы своей мимикой? (2)
121. Любите ли Вы работу, требующую частых энергичных движений? (1)
122. Считаете ли Вы себя смелым? (1)
123. Прерывается ли у Вас голос (Вам трудно говорить) в необычной ситуации? (–1)
124. Умеете ли Вы преодолевать уныние, вызванное неудачей? (1)
125. Если Вас об этом просят, в состоянии ли Вы длительное время стоять (сидеть) спокойно? (2)
126. В состоянии ли Вы подавить свое веселье, если это может кого-нибудь задеть? (2)
127. Легко ли Вы переходите от печали к радости? (3)
128. Легко ли Вас вывести из себя? (– 2)
129. Соблюдаете ли Вы без труда обязательные в Вашей среде правила поведения? (2)
130. Любите ли Вы выступать публично? (1)
131. Приступаете ли Вы обычно к работе быстро, без длительной подготовки? (3)
132. Готовы ли Вы прийти на помощь другому, рискуя жизнью? (1)
133. Энергичны ли Вы в движениях? (1)
134. Охотно ли Вы выполняете ответственную работу? (1)

Процедура подсчета тестовых баллов. Каждый пункт относится к одной из трех шкал:

45 – к первой шкале,

44 – ко второй шкале,

45 – к третьей.

Большинство вопросов по каждой шкале являются «прямыми» – в пользу высокого балла по шкале говорит ответ «да». Но есть также и «обратные» пункты – в этом случае в ключе перед номером шкалы стоит знак «–». При подсчете суммарного балла удобно использовать трафарет с прорезями, соответствующими ключу по шкалам. При наложении трафарета на ответный лист попадание крестика в прорезь крайней позиции засчитывается как балл «2», при попадании в позицию «?» начисляется балл «1».

Тестовые нормы. «Сырой» балл по каждой шкале сравнивается с диагностическими статическими границами:

$$(M \pm S),$$

где M – среднее отклонение нормативной выборки,

S – стандартное отклонение.

Значения средних и стандартных отклонений:

Шкала	M	S
1	37	12
2	32	11
3	36	12

Оценка нервно-психической устойчивости (НПУ) педагога (анкета НПУ: «Прогноз»). Методика предназначена для первоначального ориентировочного выявления лиц с признаками нервно-психической неустойчивости. Она позволяет выявить отдельные предболезненные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность их развития и проявлений в поведении и деятельности человека. Необходимо в течение 30 мин ответить на 84 вопроса «да» или «нет». Анализ ответов позволит уточнить отдельные биографические сведения, особенности поведения и состояния психической деятельности в различных ситуациях.

Инструкция испытуемому. Вам предлагается тест из 84 вопросов, на каждый из которых Вам необходимо ответить «да» или «нет». Предлагаемые вопросы касаются Вашего самочувствия, поведения или характера. «Правильных» или «неправильных» ответов здесь нет, поэтому не старайтесь долго их обдумывать – отвечайте, исходя из того, что больше соответствует Вашему состоянию или представлениям о самом себе. Если Ваш ответ положительный, то закрасьте прямоугольник с ответом «да» над номером соответствующего вопроса; если ответ отрицательный, то закрасьте прямоугольник с ответом «нет». Если Вы затрудняетесь с ответом, то закрасьте оба прямоугольника, что соответствует ответу «не знаю».

На выполнение задания отводится 30 мин.

1. Иногда мне в голову приходят такие нехорошие мысли, что лучше о них никому не рассказывать.
2. Запоры у меня бывают редко (или не бывают совсем).
3. Временами у меня бывают приступы смеха или плача, с которыми я никак не могу справиться.
4. Бывают случаи, что я не сдерживаю своих обещаний.
5. У меня часто болит голова.
6. Иногда я говорю неправду.
7. Раз в неделю или чаще я безо всякой видимой причины ощущаю жар во всем теле.
8. Бывало, что я говорил о вещах, в которых не разбираюсь.
9. Бывает, что я сержусь.
10. Теперь мне трудно надеяться на то, что я чего-нибудь добьюсь в жизни.
11. Бывает, что я откладываю на завтра то, что нужно сделать сегодня.
12. Я охотно принимаю участие в собраниях и других общественных мероприятиях.
13. Самая трудная борьба для меня – борьба с самим собой.

14. Мышечные судороги и подергивания у меня бывают редко (или не бывают совсем).
15. Иногда, когда я неважно себя чувствую, я бываю раздражительным.
16. Я довольно безразличен к тому, что со мной будет.
17. В гостях я держусь за столом лучше, чем дома.
18. Если мне не грозит штраф и машин поблизости нет, я могу перейти улицу там, где мне хочется, а не там, где положено.
19. Я считаю, что моя семейная жизнь такая же хорошая, как у большинства моих знакомых.
20. Мне часто говорят, что я вспыльчив.
21. В детстве у меня была такая компания, где все старались всегда и во всем стоять друг за друга.
22. В игре я предпочитаю выигрывать.
23. Последние несколько лет большую часть времени я чувствую себя хорошо.
24. Сейчас мой вес постоянен (я не полнею и не худею).
25. Мне приятно иметь среди своих знакомых значительных друзей – это как бы придает мне вес в собственных глазах.
26. Я был бы довольно спокоен, если бы у кого-нибудь из моей семьи были неприятности.
27. С моим рассудком творится что-то неладное.
28. Меня беспокоят сексуальные (половые) вопросы.
29. Когда я пытаюсь что-то сказать, то часто замечаю, что у меня дрожат руки.
30. Руки у меня такие же ловкие и проворные, как прежде.
31. Среди моих знакомых есть люди, которые мне не нравятся.
32. Думаю, что я человек обреченный.
33. Я ссорюсь с членами моей семьи очень редко.
34. Бывает, что я с кем-нибудь немного посплетничаю.
35. Часто я вижу сны, о которых лучше никому не рассказывать.
36. Бывает, что при обсуждении некоторых вопросов я особенно не задумываюсь, соглашаюсь с мнением других.
37. В школе я усваивал материал медленнее, чем другие.
38. Моя внешность меня в общем устраивает.
39. Я вполне уверен в себе.
40. Раз в неделю или чаще я бываю очень возбужденным или взволнованным.
41. Кто-то управляет моими мыслями.
42. Я ежедневно выпиваю необычно много воды.
43. Бывает, что неприличная или даже непристойная шутка вызывает у меня смех.
44. Счастливее всего я бываю, когда я один.
45. Кто-то пытается воздействовать на мои мысли.
46. Я люблю сказки Андерсена.
47. Даже среди людей я обычно чувствую себя одиноким.
48. Меня злит, когда меня торопят.
49. Меня легко привести в замешательство.
50. Я легко теряю терпение с людьми.
51. Часто мне хочется умереть.
52. Бывало, что я бросал начатое дело, так как боялся, что не справлюсь с ним.
53. Почти каждый день случается что-нибудь, что пугает меня.
54. К вопросам религии я отношусь равнодушно, она меня не занимает.
55. Приступы плохого настроения бывают у меня редко.
56. Я заслуживаю сурового наказания за свои поступки.
57. У меня были очень необычные мистические переживания.
58. Мои убеждения и взгляды непоколебимы.
59. У меня бывают периоды, когда из-за волнения я теряю сон.
60. Я человек нервный и легковозбудимый.
61. Мне кажется, что обоняние у меня такое же, как и у других (не хуже).
62. Все у меня получается плохо, не так, как надо.
63. Я почти всегда ощущаю сухость во рту.
64. Большую часть времени я чувствую себя устало.
65. Иногда я чувствую, что близок к нервному срыву.

66. Меня очень раздражает, что я забываю, куда кладу вещи.
67. Я очень внимательно отношусь к тому, как я одеваюсь.
68. Приключенческие рассказы мне нравятся больше, чем рассказы о любви.
69. Мне очень трудно приспособиться к новым условиям жизни, работы; переход к любым новым условиям жизни, работы, учебы кажется невыносимо трудным.
70. Мне кажется, что по отношению именно ко мне особенно часто поступают несправедливо.
71. Я часто чувствую себя несправедливо обиженным.
72. Мое мнение часто не совпадает с мнением окружающих.
73. Я часто испытываю чувство усталости от жизни, и мне не хочется жить.
74. На меня обращают внимание чаще, чем на других.
75. У меня бывают головные боли и головокружения из-за переживаний.
76. Часто у меня бывают периоды, когда мне никого не хочется видеть.
77. Мне трудно проснуться в назначенный час.
78. Если в моих неудачах кто-то виноват, я не оставлю его безнаказанным.
79. В детстве я был капризным и раздражительным.
80. Мне известны случаи, когда мои родственники лечились у невропатологов, психиатров.
81. Иногда я принимаю валериану, элениум, кодеин и другие успокаивающие средства.
82. Среди моих близких родственников есть лица, привлекавшиеся к уголовной ответственности.
83. У меня были приводы в милицию.
84. В школе я учился плохо, бывали случаи, когда меня хотели оставить (оставляли) на второй год.

Обработка результатов:

Шкала искренности	Шкала нервно-психической устойчивости	
	Да (+)	Нет (-)
1, 4, 6, 8, 9, 11, 16, 17, 18, 22, 25, 31, 34, 36, 43	3, 5, 7, 10, 15, 20, 26, 27, 29, 32, 33, 35, 37, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84	2, 12, 13, 14, 19, 21, 23, 24, 28, 30, 38, 39, 46, 54, 55, 58, 61, 68

Показатель по шкале НПУ получают путем простого суммирования положительных и отрицательных ответов, совпадающих с «ключом».

Характеристика уровней НПУ по данным анкеты «Прогноз»:

Баллы	Заключение и рекомендации
29 и более	Высокая вероятность нервно-психических срывов. Необходимо дополнительное медобследование психиатра, невропатолога
14–28	Нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных условиях. Необходимо учитывать этот факт при вынесении заключения о пригодности
13 и менее	Нервно-психические срывы маловероятны. При наличии других положительных данных можно рекомендовать на специальности, требующие повышенной НПУ

Методика определения группы НПУ:

Оценка по 10-балльной шкале	Сумма ответов по шкале НПУ	НПУ (группа)	Прогноз
10	5 и менее	Высокая	Благоприятный
9	6	«	«
8	7–8	Хорошая	«
7	9–10	«	«
6	11 – 13	«	«
5	14–17	Удовлетворительная	«
4	18–22	«	«
3	23–28	«	«
2	29–32	Неудовлетворительная	Неблагоприятный
1	33 и более	«	«

Глава 2. ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

В психологическом исследовании учителя одной из первых возникает задача определения индикаторов, характеристик, которые фиксируют профессионально значимые особенности личности педагога, проявляющиеся в его деятельности. Данная проблема является особо актуальной в отношении данной профессии, так как компоненты, характеризующие личность учителя, обеспечивают выполнение им его профессиональных функций и дают определенные преимущества воспитателя над воспитанником.

Большинство разработанных психологических концепций строения личности выглядят излишне сложными: большинство из них сводится к тому, что в личности, как в микрокосме, все компоненты представлены в нерасчленимой, неразложимой целостности. Субъективное и объективное спаяны, сплетены в духовной целостности человека, и невозможно определить, какая из сторон является ведущей. Не останавливаясь на содержательных моментах, отметим, что если собрать воедино все перечни личностных свойств учителя, сформировавшиеся во всех психологических дисциплинах, то получится весьма длинный список.

В рамках педагогики чаще всего решение данной проблемы ограничивается задачей выявить те личностные качества, которые являются типичными для представителей педагогической профессии, с тем чтобы на их основе осуществить профессиональный отбор, профессиональную подготовку. Еще в 1929 г. С. М. Фридман, отмечая неразработанность вопроса о выявлении и изучении качеств педагога, писал: «Вопрос об анализе изучения особенностей и тех качеств, которыми должен обладать педагог, вопрос о выработке способов получения этих качеств именно из имеющейся в наличии рабочей силы – есть основная задача, без решения которой не удастся обеспечить просветительные учреждения необходимой рабочей силой» [214]. В созданные им бланки оценки труда педагога С. М. Фридман включил специальный раздел педагогических свойств личности. Сюда входят: академическая подготовка; педагогическая подготовка; сведения по отдельным предметам; подход к детям; интерес к жизни учащихся; товарищество и верность; интерес к педагогике; ежедневная подготовка к урокам; развитие речи и т. д. Большинство из них являются вполне объективными показателями, которые можно непосредственно использовать в практике педагогической деятельности.

Тест на оценку нереализованного нравственного потенциала (А. Ф. Кудряшов).

Инструкция испытуемому. Представьте себе, что кто-то охарактеризовал Вас в приведенных ниже высказываниях.

Если Вы согласны с той или иной своей характеристикой (с тем или иным высказыванием), то подчеркните вариант ответа: а) «согласен»; если не согласны, то подчеркните вариант ответа: б) «не согласен»; если у Вас нет определенного мнения, то подчеркните вариант ответа: в) «не имею определенного ответа».

1. Он не понимает людей, на которых слова песни «Проходит жизнь, проходит жизнь, как ветерок по полю ржи» наводят тоску.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

2. Он считает, что главным политическим движением является движение, провозглашающее высшей целью человека сохранение природы такой, какая она есть.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

3. Он считает, что недостатки людей так же естественны, как дождь, и поэтому относится к ним терпимо.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

4. Он считает, что к всеобщему равенству стремятся неудачники.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

5. Он не любит путешествовать.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

6. Он верит в судьбу.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

7. Он считает, что богатство – это состояние души, когда тебе, в принципе, ничего не нужно.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

8. Во всех своих неприятностях он прежде всего обвиняет себя.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

9. Он никогда не скучает, даже если пребывает в одиночестве.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

10. Ему никогда всерьез не приходила в голову мысль: «Как жаль, что нельзя остановить мгновение».

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

11. Он не любит посещать музеи, так как считает, что все они одинаковы.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

12. Он не любит эрудитов.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

13. Он не оценил бы французскую поговорку: «Все проходит, все бьется, все надоедает».

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

14. Он не любит вести светские беседы.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

15. Он никогда не прислушивается к чужим советам, даже близких друзей.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

16. Он считает, что если человек не может сделать так, чтобы ему было хорошо сейчас, то ему никогда не будет хорошо.

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

17. Во всех делах он во главу угла ставит принцип: «Не нарушай естественный ход событий».

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

18. Во время застолья его не тревожит мысль о завтрашнем «похмелье».

а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

19. Он терпеть не может тех, кто любит власть.
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».
20. Ему бы понравилась американская поговорка: «Если ты умный, то почему ты бедный?»
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».
21. Как правило, он принимает решение, не учитывая свои интересы.
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».
22. Он считает, что все знания человек получает не из мира, а из самого себя.
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».
23. Он терпеть не может людей, которые не принимают мир таким, какой он есть, а непременно стремятся переделать его.
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».
24. Он считает, что глупо здоровому человеку думать о своей смерти.
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».
25. Он предпочитает, чтобы окружающие его не замечали.
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».
26. Его трудно вывести из себя даже откровенным хамством.
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».
27. Он очень не любит использовать местоимение «Я».
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».
28. У него нет целей, достижение которых существенно изменило бы его жизнь к лучшему.
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».
29. Он считает, что главный смысл любой беседы не в том, чтобы донести до собеседника свою мысль, а в том, чтобы выслушать чужую.
а) «согласен», б) «не согласен», в) «не имею определенного ответа».

Тест на оценку нереализованного нравственного потенциала изложен в той форме, в которой он предлагается вниманию испытуемых.

Расшифровка тестовых показателей.

Счастье – способность «растворить» мир в себе.

Добро – способность «раствориться» в мире.

Мудрость – способность абстрагироваться от мира.

Справедливость – способность абстрагироваться от своего собственного «Я».

Бесстрашие – способность преодолеть основные противоречия в своих взаимоотношениях с миром.

Поиск главенствующих, определяющих профессиональных качеств, на основе которых зиждется и разворачивается вся педагогическая деятельность, привел к созданию целой «коллекции». Не рискуя дать полный обзор (хотя анализ литературы позволил выявить более 70 профессионально важных качеств), назовем лишь те из них, которые чаще всего встречаются на страницах психолого-педагогических изданий, посвященных личности учителя. Сюда обычно помещаются эмоциональность (А. О. Прохоров, Т. Г. Сырицо, В. П. Трусов и др.), общительность (Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский и др.), идейно-политическая активность (М. Ачилов, Ф. Н. Гоноболин и др.), пластичность поведения (Н. В. Кузьмина и др.), способность понимать учащихся и руководить ими (Э. А. Гришин, Ф. Н. Гоноболин и др.), владение в совершенстве методами преподавания (Л. М. Портнов и др.), любовь к детям (Ш. А. Амонашвили, Н. И. Пospelов и др.), эмпатия (В. Н. Козиев, А. Э. Штейнмец и др.), социальная зрелость личности (И. А. Зязюн, Н. П. Лебедик и др.) и т. д. Вполне очевидно, что, если говорить о целостной личности, не всегда можно обнаружить полный набор этих качеств в одном

человеке. Указывая на методологический просчет описательного подхода, А. Н. Леонтьев подчеркивал, что, несмотря на множественность проявлений человека, это вовсе не означает, что необходимо стремиться к глобальному их охвату: «Падая из окна многоэтажного дома, он, конечно же, обнаружит свойства, присущие ему как физическому телу, обладающему массой, объемом и т. д. Никому, однако, не придет в голову включать подобные свойства в характеристику личности, сколь бы статистически надежно ни были установлены связи между весом тела или индивидуальными особенностями скелета и, скажем, памятью на цифры» [140]. Поэтому, продолжал автор, если идти путем перебора и сопоставления отдельных психологических и иных особенностей, то критерий различения «личностных» и «неличностных» особенностей вообще не может быть найден, так как одни и те же особенности человека могут стоять в разном отношении к его личности. В одних случаях они выступают как безразличные, в других – те же особенности существенно входят в ее характеристику.

Очевидно, что если взять только один абстрактный критерий, каким бы обобщенным он ни был, как мерило педагогических способностей, то это приведет к унификации требований к педагогической деятельности, в результате чего одна часть учителей, чьи параметры полностью соответствуют выдвинутым критериям, – идеализируется, а другая деградирует, так как не соответствует и не может перестроиться, тогда как третья успешно адаптируется к любым новым условиям. Изменение официальной точки зрения на ценность критерия обычно ведет к переименованию групп внутри профессиональной общности, развивая взгляды на школу одних теоретиков и препятствуя другим. В связи с этим в настоящий момент назрела настоятельная потребность отказаться от коллекционирования многочисленных внешних критериев оценки профессиональности педагога и попытаться определить внутренние, сущностные, образующие пространство, в котором развивается профессиональная личность, с тем чтобы уже в рамках этого пространства выделить наиболее типичные направления становления учителя-профессионала.

В каждом конкретном случае значимость и, соответственно, иерархическая структура личностных качеств учителя будет меняться и зависеть от многих факторов (пол, возраст, стаж работы, преподаваемый предмет, сложившиеся отношения с ребятами и проч.). Логично предположить, что наиболее наглядно включенность деятельности в структуру личности проявляется при анализе особенностей преподавателей разных предметов. М. Л. Портнов на основе исследования учителей-мастеров выделил у них такие отличительные качества, как владение в совершенстве методами преподавания, умение активизировать мышление учащихся, развивать их способности, умение эффективно проводить разнообразную воспитательную работу в процессе обучения, обладание высоким уровнем педагогической техники [155]. Очевидно, что здесь имеет место подмена собственно психологической структуры личности учителя умениями и навыками его деятельности. Е. И. Тютюнник более определенно и целенаправленно подошел к выявлению профессионально значимых качеств и характеристик личности мастеров производственного обучения. На основе анкетного опроса и экспертных оценок автор разделил все профессионально значимые качества личности на две большие группы: социально-психологические и психо-физиологические, которые образуют первый уровень обобщения внутри этих групп, на втором или среднем уровне обобщения Е. И. Тютюнник более подробно выделяет подгруппы качеств. К первой группе социально-психологических качеств мастеров производственного обучения он относит ценностно-ориентационные, этические, коммуникативные и практические, а ко второй группе – эмоционально-волевые, интеллектуальные и особенности темперамента. Автор рассматривает и третий уровень обобщения, который конкретизирует каждую подгруппу профессионально значимыми качествами.

Данное исследование представляет определенный интерес с точки зрения систематизации многочисленных профессионально значимых качеств (так, например, подгруппа интеллектуальных включает в себя 18 качеств), разведения их по подгруппам и по уровням. В то же время большие сомнения вызывает включение в сферу личностных качеств психофизиологических показателей, роль которых в педагогической деятельности, как было показано выше, до конца не выяснена, хотя, возможно, в отношении мастеров производственного обучения они занимают более важное место. В целом, вероятно, именно предметная специализация учителя диктует значимость его профессионально важных качеств.

В работе Т. Ф. Цыгульской сделана попытка определить профессионально важные качества учителей музыки [218]. Результаты также привели автора к выводу, что имеются две основные подструктуры: музыкальная одаренность и педагогические способности. Взаимосвязь между обеими подструктурами осуществляется за счет их более точных компонентов – точности и скорости восприятия, имеющих в

микроструктурах музыкального слуха и перцептивных способностей, а также логического и образного мышления, общего для микроструктур музыкального общения, музыкального воображения и организаторских способностей. Т. Ф. Цыгульская утверждает, что различия в структурах профессионально важных качеств влияют на выбор индивидуального стиля деятельности. Для индивидов со слабой нервной системой характерны большая чуткость, тонкость, устойчивость круга общения, эмоциональная отзывчивость, выразительная мимика; «сильным» же присущи непостоянство и широта круга общения, активность, решительность, мощь исполнения, выразительная пантомимика.

Л. И. Уманским было произведено исследование, в котором было выделено 18 типичных личностных качеств, характерных для хороших организаторов. В данном исследовании указывались следующие параметры:

- 1) способность «заряжать» своей энергией других людей;
- 2) способность находить наилучшее применение каждому человеку;
- 3) психологическая избирательность, способность понимать и верно реагировать на психологию людей;
- 4) способность видеть недостатки в действиях и поступках других людей – критичность;
- 5) психологический такт – способность установить меру воздействия;
- 6) общий уровень развития как показатель сообразительности, разносторонности общих умственных способностей человека;
- 7) инициатива, как творческая, так и исполнительская;
- 8) требовательность к другим людям;
- 9) склонность к организаторской деятельности;
- 10) практичность – способность непосредственно, быстро и гибко применять свои знания и свой опыт в решении практических задач;
- 11) самостоятельность, в отличие от внушаемости и подражательности;
- 12) наблюдательность;
- 13) самообладание, выдержка;
- 14) общительность;
- 15) настойчивость;
- 16) активность;
- 17) работоспособность;
- 18) организованность.

Проведенное исследование наглядно показывает, насколько сложная и многоаспектная структура качеств требуется педагогу для реализации организаторской функции. В то же время подробное изучение каждого отдельного качества личности способно еще более усложнить общую картину структуры профессиональной личности учителя. Так, Г. И. Якушева в своей работе доказывает наличие в рамках коммуникативной деятельности нескольких уровней рефлексии, высший из которых включает в себя чувство эмпатии, чувство меры или такта, чувство причастности, выражающееся в чувствительности к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и деятельности другого человека [234].

В нашем исследовании была предпринята попытка выявить различие между взглядами на важность отдельных личностных качеств у учителей, преподающих различные предметы.

С целью определения влияния специфики преподаваемого предмета на личностные особенности педагога, а также для определения существующих профессиональных стилей педагогической деятельности нами было проведено специальное исследование. Как отмечалось, стилевые особенности поведения педагога определяются прежде всего теми его личностными особенностями, которые в наибольшей степени включены в профессиональную деятельность, а также особенностями самой этой деятельности.

В роли испытуемых-экспертов в эксперименте приняли участие учителя школ, проходящие переподготовку в системе повышения квалификации. Для удобства анализа вся выборка испытуемых была составлена из трех примерно равных профессиональных групп, условно обозначенных «биологи», «филологи», «математики». На первом этапе исследования работники народного образования выступили в качестве экспертов, выбравших из предложенного им множества 15 наиболее значимых качеств личности педагога.

Аналогичная процедура была проделана и с составляющими функциональной структуры педагогической деятельности: из 30 предложенных экспертам профессиональных педагогических

функций ими было отобрано 15.

Выделенным профессионально важным качествам личности и профессиональным функциям был присвоен соответствующий порядковый номер (по алфавиту), и они были сведены в горизонтальную и вертикальную структуру единой матрицы решетки, которая непосредственно использовалась для диагностики (см. Приложение).

Обработка результатов опроса с помощью методов статистического и факторного анализа показала, что значимость отдельных профессионально важных качеств личности для реализации педагогических задач существенно различается.

В целом значимость отдельных качеств личности для реализации функций педагогической деятельности может быть определена через их суммарный рейтинг. Сравнение частотных характеристик рангов показало, что подобная процедура вполне позволяет прогнозировать ожидаемый личностный потенциал педагога. По своей значимости личностные качества получили следующее иерархическое расположение (см. табл. 2).

Таблица 2

Значимость профессиональных качеств педагога для выполнения деятельности

№ п/п	Качества личности	Рейтинг			
		Математики	Биологи	Филологи	Среднее значение
1	2	3	4	5	6
1	Внешняя привлекательность	15	15	15	15
2	Высокая нравственность	3	11	8	7
3	Высокий интеллект	1	5	1	1
4	Доброта	13	14	12	13
5	Наблюдательность	7	6	5	6
6	Общая культура	2	2	3	2
7	Общительность	10	9	10	10
8	Пластичность поведения	11	8	14	12
9	Организованность	5	3	4	4
10	Профкомпетентность	4	1	2	3
11	Сильная воля	12	7	7	8
12	Стремление к творчеству	6	4	6	5
13	Требовательность	8	10	9	9
14	Эмоциональность	14	12	13	13
15	Энергичность	9	13	11	11

Для удобства рассмотрения можно разбить всю совокупность качеств на три последовательные группы, среди которых наибольший интерес будет представлять первая и последняя, т. е. группы, объединяющие наиболее и наименее важные, по мнению учителей, качества. В первую группу все учителя включают традиционные качества, связанные с проявлением их интеллектуальных способностей, культурой, организованностью, профессиональными знаниями. Интересно, что, кроме отмеченных, биологи включают в первую группу качеств «стремление к творчеству», филологи – «наблюдательность», а математики – «высокую нравственность», что в общем-то также соответствует традиционным воззрениям на личность учителя. Особенно ярко свидетельствуют о неизменности традиционного мышления педагогов качества, попавшие в третью группу, т. е. поставленные учителями на последнее место по важности их проявления в педагогической деятельности. Сюда были отнесены: «внешняя привлекательность», «доброта», «эмоциональность», а, кроме того, биологи и филологи включили в этот список «энергичность», математики и филологи – «пластичность поведения».

Таким образом, уже здесь ярко вырисовывается профессиональная поляризация рационального и эмоционального с явным преимуществом первого компонента. В результате этого учителя выступают

для учащихся как «механизм» для передачи предметных знаний, скрывая от них проявление своих эмоций и просто человеческого отношения.

Полученные результаты свидетельствуют, что учителя придерживаются устойчивых, давно сложившихся взглядов «чистой» педагогики. Очевидно, что здесь продолжает существовать стереотип, определяющий главным звеном школьного обучения передачу знаний в ущерб развитию целостной личности. Этот факт, вероятно, может объяснить многие конфликты между учащимися и учителями, от которых ждут более теплых, человеческих отношений. Однако логика исследования предполагала определение важности отдельных личностных качеств не вообще, а в соответствии с выполнением определенной деятельности, входящих в ее структуру функций.

Как подчеркивает А. Н. Леонтьев, это связано с тем, что особенности личности, «взятые сами по себе, в абстракции от системы деятельности, вообще ничего не говорят о своем отношении к личности. Едва ли, например, разумно рассматривать как "личностные" операции письма, операции чистописания» [110]. Но если взять и рассмотреть образ героя повести Гоголя «Шинель» Акакия Акакиевича Башмачкина, то мы видим человека, находящего в переписывании бумаг целый притягательный и разнообразный мир. Гоголь очень красноречиво передает слияние личностной и деятельностной сферы Башмачкина, который, приходя домой сразу после работы и наскоро пообедав, вынимал баночки с чернилами и принимался переписывать бумаги, которые он принес; если же этого не случалось, он снимал копии нарочно, для себя, для собственного удовольствия. «Написавшись всласть, – повествует Гоголь, – он ложился спать, улыбаясь заранее при мысли о завтрашнем дне: что-то Бог пошлет переписывать завтра».

Таким образом, рассматривая личность как целостный субъект деятельности, необходимо ввести в сферу исследования и саму профессиональную деятельность. Это обусловлено тем, что целостность личности проявляется прежде всего в том, что личность оказывается в состоянии осознать, выявить (выбрать из множества своих потенций) определенные возможности, максимально их проявить, превратить потенциальные особенности в формы реальной деятельности.

По мнению Т. А. Артемьевой, целостность личности предполагает в первую очередь возможность выбора не только деятельности, максимально соответствующей ее психологическим особенностям, но и определение основной линии своего развития среди множества возможных путей, соответствующих разным психическим особенностям. Кроме того, целостность личности характеризует ее и в плане социальной активности, выступающей показателем того, насколько и как индивид использует свои возможности [22].

Для этих целей следует рассмотреть, какие качества выбираются различными педагогами как важнейшие для успешности выполнения выделенных ранее профессиональных функций (табл. 3).

Таблица 3

Значимость профессионально-важных личностных качеств для реализации педагогических функций (качества включены в таблицу под своими порядковыми номерами)

№ п/п	Профессиональные функции	Профессиональная группа					
		Биологи		Филологи		Математики	
		Качества личности					
		Значи- мые	Незна- чимые	Значи- мые	Незна- чимые	Значи- мые	Незна- чимые
1	Воспитательная	2	5	2	1	2	11
2	Гностическая	12	1	12	1	3	1
3	Информационная	3	11	3	1	3	1
4	Исполнительная	12	1	9	1	9	1
5	Исследовательская	12	4	10, 12	1	12	1
6	Коммуникативная	7—9	13	7	11	7	13
7	Конструктивная	5	1	10	1	10	1
8	Методическая	6	1	10	1	10	11
9	Мобилизационная	9	1	9	1	13	1
10	Обучающая	10	1	10	11	10	1
11	Организационная	9	1	9	12	15	1
12	Ориентационная	9	1	5	1	9	1
13	Пропагандистская	3	13	6	11	2, 3	4
14	Развивающая	10	2	5	1	3	1
15	Самосовершенствования	11	1	12	1	3	1

Анализ полученных результатов показывает, что педагоги проявили высокую согласованность, выделив в качестве важнейшей для реализации воспитательной функции высокую нравственность, для информационной – высокий интеллект, для исследовательской – стремление к творчеству, для коммуникативной – общительность, а для обучающей – профессиональную компетентность.

Очевидно, что подобное сплочение мнений может также свидетельствовать о наличии жестких стереотипов, которые затрудняют или даже лишают путей реализации собственной личности через эти функции. В то же время наличие значимых различий указывает на то, что среди педагогов нет единства в определении качеств личности, позволяющих реализовывать такие функции, как пропагандистская, развивающая, функция самосовершенствования и т.д., что может свидетельствовать, с одной стороны, об имеющемся у каждой личности большом диапазоне индивидуальных возможностей для их выполнения, а с другой – об отсутствии устойчивого, сложившегося мнения на этот счет, основанного на личном опыте, а, следовательно, и об отсутствии разработанного инструментария реализации данных функций.

Следует заметить, что из 15 возможных в число наиболее важных попало 10, а из оставшихся $\frac{2}{3}$ реализуются за счет трех качеств: высокий интеллект (3), организованность (9), профкомпетентность (10). Это также свидетельствует о традиционных механизмах воздействия учителей, видящих свою задачу прежде всего в передаче определенного объема знаний.

Еще ортодоксальнее выглядят взгляды учителей при рассмотрении качеств, условно обозначенных как категория «незначимые», т. е. тех качеств, которые были поставлены ими при оценке их возможностей для реализации функций на последнее место. Чаще всего в этой категории встречаются «внешняя привлекательность» (1), а также «доброта» (4), «сильная воля» (11), «стремление к творчеству» (12), «требовательность» (13).

Таким образом, было показано, что та часть профессионально значимых качеств, которая получила наивысший рейтинг, является полифункциональными (или универсальными) качествами, что позволяет, по мнению опрошенных, реализовать через них сразу несколько педагогических функций. Так, например, высокий интеллект указывается как необходимое качество при выполнении воспитательной, информационной, гностической, пропагандистской, развивающей функции. Другие же качества выступают как монофункциональные, участвующие в реализации одной функции (так, например, требовательность связывалась опрашиваемыми лишь с функцией мобилизации учащихся). Качества, отнесенные испытуемыми в конец ряда, имеют лишь вспомогательное значение, не являясь самостоятельными детерминантами педагогического процесса (эмоциональность, доброта).

Полученные результаты вполне соответствуют сделанному ранее предположению, что, вступая в реальную деятельность, личность как бы попадает в жесткую структуру, изменить которую, т. е. сформировать свой личностный стиль деятельности, оказывается под силу лишь наиболее сильным и ярким личностям. Однако вся предшествующая практика подготовки учителя свидетельствует о том, что главные усилия направлены на нивелирование этих личностных различий, не на подготовку специалиста-профессионала как субъекта деятельности, а на тиражирование исполнителя, полностью

соответствующего некой идеальной модели. Это позволяет объяснить столь малое количество учителей-новаторов в многочисленной армии учителей так называемого «застойного периода».

Полученные данные свидетельствуют также о том, что в реальности учителя не разделяют личностные качества учителя на «общечеловеческие» и «профессионально-педагогические», как это делают многие исследователи, так как практически очень трудно отделить собственно педагогические качества от других многообразных свойств личности учителя, влияющих на успех его деятельности. Они проявляются, формируются, развиваются и нередко переходят друг в друга в общей структуре свойств, отношений и действий личности учителя как субъекта профессиональной деятельности. И хотя для практических целей, вероятно, можно рассматривать отдельно качества личности, влияющие на успешность профессиональной деятельности по преподаваемому предмету, однако в отношении собственно педагогической профессии такого быть не может. Каждая личность – это неповторимый ансамбль свойств и качеств, который своеобразно преломляется в профессиональной деятельности, изменяется и в результате превращается в профессиональную личность.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ С ПОМОЩЬЮ МОДИФИЦИРОВАННОЙ ФОРМЫ «В» ФРАЙБУРГСКОГО ЛИЧНОСТНОГО ОПРОСНИКА (FPI) (Авторы: И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел)

Это многофакторный личностный тест, пригодный для диагностики некоторых важных свойств личности. Годится для нормальной популяции в целях анализа свойств личности, в клинической практике используется для индивидуальной диагностики. Это надежное средство для практических и научно-исследовательских целей. Опросник экономичен и предоставляет относительно много количественной информации о важных личностных факторах. Основные характеристики опросника:

- предназначен для широкого круга испытуемых;
- не годится для малоинтеллигентных испытуемых (находящихся в пределах нижнего квартеля);
- имеются параллельные формы, что для методов такого типа необходимо, причем существует и сокращенный вариант;
- это компромисс между анализом гомогенности заданий и факторным анализом;
- возможно индивидуальное и групповое предъявление теста, время для выполнения зависит от формы опросника и длится от 20 до 50 мин;
- на оценочном бланке можно наглядно изобразить представительство отдельных факторов.

Опросник *FPI* содержит 12 шкал: форма «В» отличается от полной формы только в два раза меньшим числом вопросов. Общее количество вопросов в опроснике – 114. Один (первый) вопрос ни в одну из шкал не входит, так как имеет проверочный характер. Шкалы опросника I–IX являются основными, или базовыми, а X–XII – производными, интегрирующими. Производные шкалы составлены из вопросов основных шкал и обозначаются иногда не цифрами, а буквами *E*, *N* и *M* соответственно.

Шкала I (невротичность) характеризует уровень невротизации личности. Высокие оценки соответствуют выраженному невротическому синдрому астенического типа со значительными психосоматическими нарушениями. (Этот фактор, используя психологическую терминологию, можно более детально характеризовать следующим образом: нервность – нервный, болезненный, не умеющий выйти из положения, уделяет внимание собственным чувствам.)

Шкала II (спонтанная агрессивность) позволяет выявить и оценить психопатизацию интрогенсивного типа. Высокие оценки свидетельствуют о повышенном уровне психопатизации, создающем предпосылки для импульсивного поведения.

Спонтанная агрессивность – агрессивен, импульсивен, непосредственный, неуживчивый.

Шкала III (депрессивность) дает возможность диагностировать признаки, характерные для психопатологического депрессивного синдрома. Высокие оценки по шкале соответствуют наличию этих признаков в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде.

Депрессивность – расстроен, робкий, неуверенный, грустный, внутренне терзается.

Шкала IV (раздражительность) позволяет судить об эмоциональной устойчивости. Высокие оценки свидетельствуют о неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию.

Возбудимость – нетерпимый, импульсивный, возбудимый, напряженный, непосредственный,

щепетильный.

Шкала V (общительность) характеризует как потенциальные возможности, так и реальные проявления социальной активности. Высокие оценки позволяют говорить о наличии выраженной потребности в общении и постоянной готовности к удовлетворению этой потребности.

Дружность – разговорчивый, дружеский, общительный, подвижный, предприимчивый.

Шкала VI (уравновешенность) отражает устойчивость к стрессу. Высокие оценки свидетельствуют о хорошей защищенности к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующейся на уверенности в себе, оптимистичности и активности.

Умеренность – хорошо настроен, устойчивый, упорный, спокойный, самоуверенный, доверчивый, деятельный.

Шкала VII (реактивная агрессивность) имеет целью выявить наличие признаков психопатизации экстрапенсивного типа. Высокие оценки свидетельствуют о высоком уровне психопатизации, характеризующемся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию.

Реактивная агрессивность, отстаивание своих взглядов – реактивно агрессивный, отстаивающий свое мнение, эгоцентрический, авторитарный, недоверчивый, доминантный.

Шкала VIII (застенчивость) отражает предрасположенность к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, протекающему по пассивно-оборонительному типу. Высокие оценки по шкале отражают наличие тревожности, скованности, неуверенности, следствием чего являются трудности в социальных контактах.

Сдержанность – сдержанный, со сниженной способностью контакта, неуверенный, растерянный, стыдливый, волнуется.

Шкала IX (открытость) позволяет характеризовать отношение к социальному окружению и уровень самокритичности. Высокие оценки свидетельствуют о стремлении к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими людьми при высоком уровне самокритичности. Оценки по данной шкале могут в той или иной мере способствовать анализу искренности ответов обследуемого при работе с данным опросником, что соответствует шкалам лжи других опросников.

Искренность – самокритичный, открытый, признает и собственные недостатки и ошибки.

С помощью статистических операций были прибавлены еще три фактора:

E – экстраверсия–интроверсия,

N – эмоциональная лабильность–устойчивость,

M – мужественность–женственность.

Включение добавочных шкал основано на статистических операциях следующим образом: было отобрано 39 потенциальных *E*-заданий и 53 потенциальных *N*-заданий.

Статистически были элиминированы те, которые коррелировали с заданиями иного фактора (*N* или *E*), и было получено 24 задания для *E* и *N*. Следующая добавленная шкала – мужественность – аналогична с Тестом мужественности и женственности авторов Термэна и Майлза и производна от других опросников. Состоит из тех заданий (в окончательной версии их 24), которые высоко различали мужчин и женщин (P от 0,01 до 0,001) и которые оправдали себя на основании перекрестной валидации при сравнении молодых мужчин и женщин.

Шкала X (экстраверсия–интроверсия). Высокие оценки по шкале соответствуют выраженной экстравертированности личности, низкие – выраженной интровертированности.

Экстраверсия–интроверсия – общительность, уровень активности в общественной жизни, живость, поиск или, наоборот, избегание контакта с людьми (фактор связан с пятью шкалами теста, прежде всего со шкалой № 5 – дружность и № 2 – спонтанная агрессивность).

Шкала XI (эмоциональная лабильность). Высокие оценки указывают на неустойчивость эмоционального состояния, проявляющуюся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. Низкие оценки могут характеризовать не только высокую стабильность эмоционального состояния как такового, но и хорошее умение владеть собой.

Эмоциональная лабильность – стабильность – эмоциональная неустойчивость или же устойчивость, колебание настроений, возбудимость, напряженность, депрессивность, грусть или же оптимизм, радость (фактор связан с четырьмя шкалами, главным образом со шкалой № 3 – депрессивность и № 4 – возбудимость).

Шкала XII (маскулинизм–феминизм). Высокие оценки свидетельствуют о протекании психической

деятельности преимущественно по мужскому типу, низкие – по женскому.

Мужественность–женственность – типичная мужественность–женственность, активность, уровень асертивности, самомнение, находчивость (фактор связан с семью шкалами, главным образом со шкалами № 1 – нервность и № 8 – искренность).

Сам опросник и его структура соответствует традиционным личностным опросникам: содержит вопросы, высказывания, касающиеся способов поведения, состояний, ориентации, навыков и физических трудностей, на которые испытуемый может ответить «согласен» или «не согласен». Опросник можно использовать в четырех версиях:

- общая форма (С) содержит 212 вопросов, требует больше всего времени; ее выгодой является то, что на один фактор направлено больше вопросов. Ее выгодно использовать тогда, когда у нас много времени и нет опасностей, что испытуемые из-за недостаточного интереса будут выбирать случайные ответы;

- формы *A* и *B* – альтернативны, каждая содержит 114 вопросов, высказываний, годится для повторного тестирования и группового предъявления теста;

- сокращенная форма – *K* – состоит из 76 вопросов. Ее преимущество в том, что она коротка и быстро выполняется. Все версии взаимно высоко коррелируют и тем самым подтверждают обоснованность их самостоятельного поведения.

Конструкция метода отличается обдуманностью и поэтапной проверкой психометрических показателей. Способность различения высока, за исключением трех заданий, а также положительно и данные, касающиеся гомогенности заданий и стабильности теста во времени (наименее стабильна шкала № 9). Корреляции между формами *A* и *B* высоко значимы, позитивные результаты показало и сравнение метода с другими личностными методами (с Личностным опросником Айзенка, *MMPI*, Опросником Кеттелла 16 *PF* и т. п.).

Текст личностного опросника *FPI* (форма «В»)

Инструкция испытуемому. На последующих страницах имеется ряд утверждений, каждое из которых подразумевает относящийся к Вам вопрос о том, соответствует или не соответствует данное утверждение каким-то особенностям Вашего поведения, отдельных поступков, отношения к людям, взглядам на жизнь и т. п. Если Вы считаете, что такое соответствие имеет место, то дайте ответ «Да», в противном случае – ответ «Нет». Свой ответ зафиксируйте в имеющемся у Вас ответном листе, поставив крестик в клеточку, соответствующую номеру утверждения в вопроснике и виду Вашего ответа. Ответы необходимо дать на все вопросы.

Успешность исследования во многом зависит от того, насколько внимательно выполняется задание. Ни в коем случае не следует стремиться своими ответами произвести на кого-то лучшее впечатление, так как ни один ответ не оценивается как хороший или плохой. Вы не должны долго размышлять над каждым вопросом, старайтесь как можно быстрее решить, какой из двух ответов, пусть весьма относительно, но все-таки кажется Вам ближе к истине. Вас не должно смущать, если некоторые из вопросов покажутся слишком личными, поскольку исследование не предусматривает анализа каждого вопроса и ответа, а опирается лишь на количество ответов одного и другого вида. Кроме того, Вы должны знать, что результаты индивидуально-психологических исследований, как и медицинских, не подлежат широкому обсуждению.

1. Я внимательно прочел инструкцию и готов откровенно ответить на все вопросы анкеты.
2. По вечерам я предпочитаю развлекаться в веселой компании (гости, дискотека, кафе и т. п.).
3. Моему желанию познакомиться с кем-либо всегда мешает то, что мне трудно найти подходящую тему для разговора.
4. У меня часто болит голова.
5. Иногда я ощущаю стук в висках и пульсацию в области шеи.
6. Я быстро теряю самообладание, но также быстро беру себя в руки.
7. Бывает, что я смеюсь над неприличным анекдотом.
8. Я избегаю о чем-либо расспрашивать и предпочитаю узнавать то, что мне нужно, другим путем.
9. Я предпочитаю не входить в комнату, если не уверен, что мое появление пройдет незамеченным.
10. Могу так вспылить, что готов разбить все, что попадет под руку.
11. Чувствую себя неловко, если окружающие почему-то начинают обращать на меня внимание.
12. Я иногда чувствую, что сердце начинает работать с перебоями или начинает биться так, что, кажется, готово выскочить из груди.
13. Не думаю, что можно было бы простить обиду.

14. Не считаю, что на зло надо отвечать злом, и всегда следую этому.
15. Если я сидел, а потом резко встал, то у меня темнеет в глазах и кружится голова.
16. Я почти ежедневно думаю о том, насколько лучше была бы жизнь, если бы меня не преследовали неудачи.
17. В своих поступках я никогда не исхожу из того, что людям можно полностью доверять.
18. Могу прибегнуть к физической силе, если требуется отстоять свои интересы.
19. Легко могу развеселить самую скучную компанию.
20. Я легко смущаюсь.
21. Меня ничуть не обижает, если делаются замечания относительно моей работы или меня лично.
22. Нередко чувствую, как у меня немеют или холодеют руки и ноги.
23. Бываю неловким в общении с другими людьми.
24. Иногда без видимой причины чувствую себя подавленным, несчастным.
25. Иногда нет никакого желания чем-либо заняться.
26. Порой я чувствую, что мне не хватает воздуха, будто бы я выполнял очень тяжелую работу.
27. Мне кажется, что в своей жизни я очень многое делал неправильно.
28. Мне кажется, что другие нередко смеются надо мной.
29. Люблю такие задания, когда можно действовать без долгих размышлений.
30. Я считаю, что у меня предостаточно оснований быть не очень-то довольным своей судьбой.
31. Часто у меня нет аппетита.
32. В детстве я радовался, если родители или учителя наказывали других детей.
33. Обычно я решителен и действую быстро.
34. Я не всегда говорю правду.
35. С интересом наблюдаю, когда кто-то пытается выпутаться из неприятной истории.
36. Считаю, что все средства хороши, если надо настоять на своем.
37. То, что прошло, меня мало волнует.
38. Не могу представить ничего такого, что стоило бы доказывать кулаками.
39. Я не избегаю встреч с людьми, которые, как мне кажется, ищут ссоры со мной.
40. Иногда кажется, что я вообще ни на что не годен.
41. Мне кажется, что я постоянно нахожусь в каком-то напряжении и мне трудно расслабиться.
42. Нередко у меня возникают боли «под ложечкой» и различные неприятные ощущения в животе.
43. Если обидят моего друга, я стараюсь отомстить обидчику.
44. Бывало, я опаздывал к назначенному времени.
45. В моей жизни было так, что я почему-то позволил себе мучить животное.
46. При встрече со старым знакомым от радости я готов броситься ему на шею.
47. Когда я чего-то боюсь, у меня пересыхает во рту, дрожат руки и ноги.
48. Частенько у меня бывает такое настроение, что с удовольствием бы ничего не видел и не слышал.
49. Когда ложусь спать, то обычно засыпаю уже через несколько минут.
50. Мне доставляет удовольствие, как говорится, ткнуть носом других в их ошибки.
51. Иногда могу похвастаться.
52. Активно участвую в организации общественных мероприятий.
53. Нередко бывает так, что приходится смотреть в другую сторону, чтобы избежать нежелательной встречи.
54. В свое оправдание я иногда кое-что выдумывал.
55. Я почти всегда подвижен и активен.
56. Нередко сомневаюсь, действительно ли интересно моим собеседникам то, что я говорю.
57. Иногда вдруг чувствую, что весь покрываюсь потом.
58. Если сильно разозлюсь на кого-то, то могу его и ударить.
59. Меня мало волнует, что кто-то плохо ко мне относится.
60. Обычно мне трудно возражать моим знакомым.
61. Я волнуюсь и переживаю даже при мысли о возможной неудаче.
62. Я люблю не всех своих знакомых.
63. У меня бывают мысли, которая следовало бы стыдиться.
64. Не знаю почему, но иногда появляется желание испортить то, чем все восхищаются.
65. Я предпочитаю заставить любого человека сделать то, что мне нужно, чем просить его об этом.
66. Я нередко беспокоюсь двигаю рукой или ногой.

67. Предпочитаю провести свободный вечер, занимаясь любимым делом, а не развлекаясь в веселой компании.

68. В компании я веду себя не так, как дома.

69. Иногда, не подумав, скажу такое, о чем лучше бы помолчать.

70. Боюсь стать центром внимания даже в знакомой компании.

71. Хороших знакомых у меня очень немного.

72. Иногда бывают такие периоды, когда яркий свет, яркие краски, сильный шум вызывают у меня болезненно неприятные ощущения, хотя я вижу, что на других людей это так не действует.

73. В компании у меня нередко возникает желание кого-нибудь обидеть или разозлить.

74. Иногда думаю, что лучше бы не родиться на свет, как только представлю себе, сколько всяких неприятностей, возможно, придется испытать в жизни.

75. Если кто-то меня серьезно обидит, то получит свое сполна.

76. Я не стесняюсь в выражениях, если меня выведут из себя.

77. Мне нравится так задать вопрос или так ответить, чтобы собеседник растерялся.

78. Бывало, откладывал то, что требовалось сделать немедленно.

79. Не люблю рассказывать анекдоты или забавные истории.

80. Повседневные трудности и заботы часто выводят меня из равновесия.

81. Не знаю, куда деться при встрече с человеком, который был в компании, где я вел себя неловко.

82. К сожалению, отношусь к людям, которые бурно реагируют даже на жизненные мелочи.

83. Я робею при выступлении перед большой аудиторией.

84. У меня довольно часто меняется настроение.

85. Я устаю быстрее, чем большинство окружающих меня людей.

86. Если я чем-то сильно взволнован или раздражен, то чувствую это как бы всем телом.

87. Мне докучают неприятные мысли, которые назойливо лезут в голову.

88. К сожалению, меня не понимают ни в семье, ни в кругу моих знакомых.

89. Если сегодня я посплю меньше обычного, то завтра не буду чувствовать себя отдохнувшим.

90. Стараюсь вести себя так, чтобы окружающие опасались вызвать мое неудовольствие.

91. Я уверен в своем будущем.

92. Иногда я оказывался причиной плохого настроения кого-нибудь из окружающих.

93. Я не прочь посмеяться над другими.

94. Я отношусь к людям, которые «за словом в карман не лезут».

95. Я принадлежу к людям, которые ко всему относятся достаточно легко.

96. Подростком я проявлял интерес к запретным темам.

97. Иногда зачем-то причинял боль любимым людям.

98. У меня нередко конфликты с окружающими из-за их упрямства.

99. Часто испытываю угрызения совести в связи со своими поступками.

100. Я нередко бываю рассеянным.

101. Не помню, чтобы меня особенно опечалили неудачи человека, которого я не могу терпеть.

102. Часто я слишком быстро начинаю досадовать на других.

103. Иногда неожиданно для себя начинаю уверенно говорить о таких вещах, в которых на самом деле мало что смыслю.

104. Часто у меня такое настроение, что я готов взорваться по любому поводу.

105. Нередко чувствую себя вялым и усталым.

106. Я люблю беседовать с людьми и всегда готов поговорить и с знакомыми и с незнакомыми.

107. К сожалению, я зачастую слишком поспешно оцениваю других людей.

108. Утром я обычно встаю в хорошем настроении и нередко начинаю насвистывать или напевать.

109. Не чувствую себя уверенным в решении важных вопросов даже после длительных размышлений.

110. Получается так, что в споре я почему-то стараюсь говорить громче своего оппонента.

111. Разочарования не вызывают у меня сколь-либо сильных и длительных переживаний.

112. Бывает, что я вдруг начинаю кусать губы или грызть ногти.

113. Наиболее счастливым я чувствую себя тогда, когда бываю один.

114. Иногда одолевает такая скука, что хочется, чтобы все перессорились друг с другом.

Просим Вас проверить, на все ли вопросы даны ответы.

Благодарю Вас. Всего доброго!

Обработка результатов. Первая процедура касается получения первичных, или «сырых», оценок. Для ее осуществления необходимо подготовить матричные формы ключей каждой шкалы на основе общего ключа опросника. Для этого в бланках чистых ответных листов, идентичных тем, которыми пользовались испытуемые, вырезаются «окна» в клетках, соответствующих номеру вопроса и варианту ответа. Полученные таким образом шаблоны поочередно, в соответствии с порядковым номером шкалы, накладываются на заполненный исследуемым ответный лист. Подсчитывается количество отметок (крестиков), совпавших с «окнами» шаблона.

Вторая процедура связана с переводом первичных оценок в стандартные оценки 9-балльной шкалы с помощью таблицы (табл. 4). Полученные значения стандартных оценок обозначаются в соответствующем столбце протокола нанесением условного обозначения (кружок, крестик и др.) в точке, соответствующей величине стандартной оценки по каждой шкале. Соединив прямыми обозначенные точки, получим графическое изображение профиля личности.

Таблица 4

Перевод первичных оценок в стандартные

Первичная оценка	Стандартная оценка по шкалам											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	2	1
2	4	3	4	4	1	2	4	5	1	1	3	1
3	4	4	4	5	1	3	5	6	2	2	4	1
4	5	5	5	6	2	4	6	6	3	3	4	1
5	5	5	6	7	2	5	7	7	3	4	5	2
6	6	7	6	7	3	6	8	7	4	4	6	3
7	7	8	7	8	3	7	8	8	5	5	7	4
8	7	8	7	8	4	8	9	9	5	6	7	5
9	8	8	8	9	5	9	9	9	6	7	8	6
10	8	9	8	9	5	9	9	9	8	8	8	8
11	8	9	8	9	6	—	—	—	8	9	8	8
12	8	9	9	—	7	—	—	—	9	9	9	9
13	9	9	9	—	8	—	—	—	9	—	9	9
14	9	—	9	—	9	—	—	—	—	—	9	9
15	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9
16	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
17	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Анализ результатов следует начинать с просмотра всех ответных листов, заполненных исследуемыми, уточняя, какой ответ дан на первый вопрос. При отрицательном ответе, означающем нежелание испытуемого отвечать откровенно на поставленные вопросы, следует считать исследование несостоявшимся. При положительном ответе на первый вопрос после обработки результатов исследования внимательно изучается графическое изображение профиля личности, выделяются все высокие и низкие оценки. К низким относятся оценки в диапазоне 1–3 балла, к средним – 4–6 баллов, к высоким – 7–9 баллов. Следует обратить особое внимание на оценку по шкале IX, не имеющую значения для общей характеристики достоверности ответов.

К л ю ч

Шкала I – невротичность (17 вопросов).

Ответы «да»: 4, 5, 12, 15, 22, 26, 31, 41, 42, 57, 66, 72, 85, 86, 89, 105.

Ответы «нет»: 49.

Шкала II – спонтанная агрессивность (13 вопросов).

Ответы «да»: 32, 35, 45, 50, 64, 73, 77, 93, 97, 99, 103, 112, 114.

Ответы «нет»: 99.

Шкала III – депрессивность (14 вопросов).

Ответы «да»: 16, 24, 27, 28, 30, 40, 48, 56, 61, 74, 84, 87, 88, 100.

Ответы «нет»: отсутствуют.

Шкала IV – раздражительность (11 вопросов).

Ответы «да»: 6, 10, 58, 69, 76, 80, 82, 102, 104, 107, 110.

Ответы «нет»: отсутствуют.

Шкала V – общительность (15 вопросов).

Ответы «да»: 2, 19, 46, 52, 55, 94, 106.

Ответы «нет»: 3, 8, 23, 53, 67, 71, 79, 113.

Шкала VI – уравновешенность (10 вопросов).

Ответы «да»: 14, 21, 29, 37, 38, 59, 91, 95, 108, 111.

Ответы «нет»: отсутствуют.

Шкала VII – реактивная агрессивность (10 вопросов).

Ответы «да»: 13, 17, 18, 36, 39, 43, 65, 75, 90, 98.

Ответы «нет»: отсутствуют.

Шкала VIII – застенчивость (10 вопросов).

Ответы «да»: 9, 11, 20, 47, 60, 70, 81, 83, 109.

Ответы «нет»: 33.

Шкала IX – открытость (13 вопросов).

Ответы «да»: 7, 25, 34, 44, 51, 54, 62, 63, 68, 78, 92, 96, 101.

Ответы «нет»: отсутствуют.

Шкала X – экстраверсия–интроверсия (12 вопросов).

Ответы «да»: 2, 29, 46, 51, 55, 76, 93, 95, 106, 110.

Ответы «нет»: 20, 87.

Шкала XI – эмоциональная лабильность (14 вопросов).

Ответы «да»: 24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 102, 112, 113.

Ответы «нет»: 59.

Шкала XII – маскулинизм–феминизм (15 вопросов).

Ответы «да»: 18, 29, 33, 50, 52, 58, 59, 65, 91, 104.

Ответы «нет»: 16, 20, 31, 47, 84.

Полное личностное обследование проводится достаточно редко (например, при приеме на работу), а в своей текущей работе психологи обычно используют шкалы оценки отдельных качеств.

ЛИЧНОСТНАЯ ШКАЛА ПРОЯВЛЕНИЙ ТРЕВОГИ

Опросник предназначен для измерения уровня тревожности (утверждения входят в состав *ММРІ* в качестве дополнительной шкалы). Опросник состоит из 50 утверждений. Для удобства пользования каждое утверждение предлагается обследуемому на отдельной карточке. Согласно инструкции, обследуемый откладывает вправо и влево карточки, в зависимости от того, согласен он или не согласен с содержащимися в них утверждениями. Тестирование продолжается 15–30 мин.

Тестовый материал:

1. Обычно я спокоен и вывести меня из себя нелегко.
2. Мои нервы расстроены не более, чем у других людей.
3. У меня редко бывают запоры.
4. У меня редко бывают головные боли.
5. Я редко устаю.
6. Я почти всегда чувствую себя вполне счастливым.
7. Я уверен в себе.
8. Практически, я никогда не краснею.
9. По сравнению со своими друзьями я считаю себя вполне смелым человеком.
10. Я краснею не чаще, чем другие.
11. У меня редко бывает сердцебиение.
12. Обычно мои руки достаточно теплые.
13. Я застенчив не более, чем другие.
14. Мне не хватает уверенности в себе.
15. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.
16. У меня бывают периоды такого беспокойства, что я не могу усидеть на месте.
17. Мой желудок сильно беспокоит меня.
18. У меня не хватает духа вынести все предстоящие трудности.
19. Я хотел бы быть таким же счастливым, как другие.

20. Мне кажется порой, что передо мной нагромождены такие трудности, которые мне не преодолеть.

21. Мне нередко снятся кошмарные сны.

22. Я замечаю, что мои руки начинают дрожать, когда я пытаюсь что-либо сделать.

23. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.

24. Меня весьма тревожат возможные неудачи.

25. Мне приходилось испытывать страх в тех случаях, когда я точно знал, что мне ничто не угрожает.

26. Мне трудно сосредоточиться на работе или на каком-либо задании.

27. Я работаю с большим напряжением.

28. Я легко прихожу в замешательство.

29. Почти все время испытываю тревогу из-за кого-либо или из-за чего-либо.

30. Я склонен принимать все слишком всерьез.

31. Я часто плачу.

32. Меня нередко мучают приступы рвоты и тошноты.

33. Раз в месяц или чаще у меня бывает расстройство желудка.

34. Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.

35. Мне очень трудно сосредоточиться на чем-либо.

36. Мое материальное положение весьма беспокоит меня.

37. Нередко я думаю о таких вещах, о которых ни с кем не хотелось бы говорить.

38. У меня бывали периоды, когда тревога лишала меня сна.

39. Временами, когда я нахожусь в замешательстве, у меня появляется сильная потливость, что очень смущает меня.

40. Даже в холодные дни я легко потею.

41. Временами я становлюсь таким возбужденным, что мне трудно заснуть.

42. Я – человек легко возбудимый.

43. Временами я чувствую себя совершенно бесполезным.

44. Порой мне кажется, что мои нервы сильно расшатаны и я вот-вот выйду из себя.

45. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.

46. Я гораздо чувствительнее, чем большинство других людей.

47. Я почти все время испытываю чувство голода.

49. Жизнь для меня связана с необычным напряжением.

50. Ожидание всегда нервирует меня.

Оценка результатов исследования по опроснику производится путем подсчета количества ответов обследуемого, свидетельствующих о тревожности.

Каждый ответ «да» на высказывания 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50 и ответ «нет» на высказывания 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 оценивается в 1 балл.

Суммарная оценка: 40–50 баллов рассматривается как показатель очень высокого уровня тревоги; 25–40 баллов свидетельствует о высоком уровне тревоги; 15–25 баллов – о среднем (с тенденцией к высокому) уровне; 5–15 баллов – о среднем (с тенденцией к низкому) уровне и 0–5 баллов – о низком уровне тревоги.

В 1975 г. В. Г. Норакидзе дополнил опросник шкалой лжи, которая позволяет сулить о демонстративности, неискренности в ответах. Вариант этого опросника приведен ниже.

Шкала тревоги:

1. Я могу долго работать не уставая.

2. Я всегда выполняю свои обещания, не считаясь с тем, удобно мне это или нет.

3. Обычно руки и ноги у меня теплые.

4. У меня редко болит голова.

5. Я уверен в своих силах.

6. Ожидание меня нервирует.

7. Порой мне кажется, что я ни на что не годен.

8. Обычно я чувствую себя вполне счастливым.

9. Я не могу сосредоточиться на чем-либо одном.

10. В детстве я всегда немедленно и безропотно выполнял все то, что мне поручали.

11. Раз в месяц или чаще у меня бывает расстройство желудка.
12. Я часто ловлю себя на том, что меня что-то тревожит.
13. Я думаю, что я не более нервный, чем большинство других людей.
14. Я не слишком застенчив.
15. Жизнь для меня почти всегда связана с большим напряжением.
16. Иногда бывает, что я говорю о вещах, в которых не разбираюсь.
17. Я краснею не чаще, чем другие.
18. Я часто расстраиваюсь из-за пустяков.
19. Я редко замечаю у себя сердцебиение или одышку.
20. Не все люди, которых я знаю, мне нравятся.
21. Я не могу уснуть, если меня что-то тревожит.
22. Обычно я спокоен и меня нелегко расстроить.
23. Меня часто мучают ночные кошмары.
24. Я склонен все принимать слишком всерьез.
25. Когда я нервничаю, у меня усиливается потливость.
26. У меня беспокойный и прерывистый сон.
27. В играх я предпочитаю скорее выигрывать, чем проигрывать.
28. Я более чувствителен, чем большинство других людей.
29. Бывает, что нескромные шутки и остроты вызывают у меня смех.
30. Я хотел бы быть так же доволен своей жизнью, как, вероятно, довольны другие.
31. Мой желудок сильно беспокоит меня.
32. Я постоянно озабочен своими материальными и служебными делами.
33. Я настороженно отношусь к некоторым людям, хотя знаю, что они не могут причинять мне вреда.
34. Мне порой кажется, что передо мной нагромождены такие трудности, которых мне не преодолеть.
35. Я легко прихожу в замешательство.
36. Временами я становлюсь настолько возбужденным, что это мешает мне заснуть.
37. Я предпочитаю уклоняться от конфликтов и затруднительных положений.
38. У меня бывают приступы тошноты или рвоты.
39. Я никогда не опаздывал на свидания или на работу.
40. Временами я определенно чувствую себя бесполезным.
41. Иногда мне хочется выругаться.
42. Почти всегда я испытываю тревогу в связи с чем-либо или с кем-либо.
43. Меня беспокоят возможные неудачи.
44. Я часто боюсь, что вот-вот покраснею.
45. Меня нередко охватывает отчаяние.
46. Я – человек нервный и легко возбудимый.
47. Я часто замечаю, что мои руки дрожат, когда я пытаюсь что-нибудь сделать.
48. Я почти всегда испытываю чувство голода.
49. Мне не хватает уверенности в себе.
50. Я легко потею даже в прохладные дни.
51. Я часто мечтаю о таких вещах, о которых лучше никому не рассказывать.
52. У меня очень редко болит живот.
53. Я считаю, что мне очень трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.
54. У меня бывают периоды такого сильного беспокойства, что я не могу долго усидеть на одном месте.
55. Я всегда отвечаю на письма сразу же после прочтения.
56. Я легко расстраиваюсь.
57. Практически, я никогда не краснею.
58. У меня гораздо меньше различных опасений и страхов, чем у моих друзей и знакомых.
59. Бывает, что я откладываю на завтра то, что следует сделать сегодня.
60. Обычно я работаю с большим напряжением.

В 1 балл оцениваются ответы «да» к высказываниям 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 60 и ответы «нет» к

высказываниям 1, 3, 4, 5, 8, 14, 17, 19, 22, 39, 43, 52, 57, 58. Лживыми считаются ответы «да» к пунктам 2, 10, 55 и «нет» к пунктам 16, 20, 27, 29, 41, 51, 59.

Оба варианта опросника используются при индивидуальном и групповом обследовании, способны решать как теоретические, так и практические задачи и могут быть включены в батарею других тестов.

Шкала депрессии. Тест адаптирован в отделении наркологии НИИ им. Бехтерева Т. И. Балашовой. Опросник разработан для дифференциальной диагностики депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии, для диагностики при массовых исследованиях и в целях предварительной, доврачебной диагностики.

Полное тестирование с обработкой занимает 20–30 мин.

Испытуемый отмечает ответы на бланке.

Инструкция. «Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, как Вы себя чувствуете в последнее время. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных или неправильных ответов нет».

Ответы: 1 – никогда или изредка; 2 – иногда; 3 – часто; 4 – почти всегда или постоянно.

- | | |
|--|---------|
| 1. Я чувствую подавленность..... | 1 2 3 4 |
| 2. Утром я чувствую себя лучше всего..... | 1 2 3 4 |
| 3. У меня бывают периоды плача или близости к слезам..... | 1 2 3 4 |
| 4. У меня плохой ночной сон..... | 1 2 3 4 |
| 5. Аппетит у меня не хуже обычного..... | 1 2 3 4 |
| 6. Мне приятно смотреть на привлекательных женщин, разговаривать с ними, находиться рядом..... | 1 2 3 4 |
| 7. Я замечаю, что теряю вес..... | 1 2 3 4 |
| 8. Меня беспокоят запоры..... | 1 2 3 4 |
| 9. Сердце бьется быстрее, чем обычно..... | 1 2 3 4 |
| 10. Я устаю без всяких причин..... | 1 2 3 4 |
| 11. Я мыслю так же ясно, как всегда..... | 1 2 3 4 |
| 12. Мне легко делать то, что я умею..... | 1 2 3 4 |
| 13. Чувствую беспокойство и не могу усидеть на месте..... | 1 2 3 4 |
| 14. У меня есть надежда на будущее..... | 1 2 3 4 |
| 15. Я более раздражителен, чем обычно | 1 2 3 4 |
| 16. Мне легко принимать решения..... | 1 2 3 4 |
| 17. Я чувствую, что полезен и необходим..... | 1 2 3 4 |
| 18. Я живу достаточно полной жизнью..... | 1 2 3 4 |
| 19. Я чувствую, что другим людям станет лучше, если я умру..... | 1 2 3 4 |
| 20. Меня до сих пор радует то, что радовало всегда..... | 1 2 3 4 |

Обработка. Уровень депрессии (УД) рассчитывается по формуле

$$УД = \Sigma_{\text{пр.}} + \Sigma_{\text{обр.}},$$

где $\Sigma_{\text{пр.}}$ – сумма зачеркнутых цифр к «прямым» высказываниям № 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 19;

$\Sigma_{\text{обр.}}$ – сумма цифр к «обратным», зачеркнутым, высказываниям № 2, 5, 6, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20.

Например: у высказывания № 2 зачеркнута цифра 1, мы ставим в сумму 4 балла; у высказывания № 5 зачеркнут ответ 2, мы ставим в сумму 3 балла; у высказывания № 6 зачеркнут ответ 3 – ставим в сумму 2 балла; у высказывания № 11 зачеркнут ответ 4 – ставим в сумму один балл и т. д.

В результате получаем УД, который колеблется от 20 до 80 баллов.

Если УД не более 50 баллов, то диагностируется состояние без депрессии. Если УД более 50 баллов и менее 59, то делается вывод о легкой депрессии ситуативного или невротического генеза. При показателе УД от 60 до 69 баллов диагностируется субдепрессивное состояние, или маскированная депрессия. Истинное депрессивное состояние диагностируется при УД более чем 70 баллов.

Глава 3. ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Использование типологий при анализе личности. В психологической практике любой профессиональной деятельности давно наметились тенденции определения типов личности специалистов, что обусловлено нерезультативностью подхода к профессионалу как некой абстрактной усредненной фигуре. Даже вне строгих определений нетрудно выделить среди специалистов «сильных» и «слабых», «талантливых» и «бездарных», «ответственных» и «безответственных» и т. д.

В научной литературе под типологией (от греческого *tipos* – отпечаток, форма, образец и *logos* – слово) понимается метод познания, в основе которого лежат расчленение систем объектов и их последующая группировка с помощью идеальной модели или типа, а также результат типологического описания. Идеи типологического анализа людей возникли очень давно и наиболее ярко проявились в классическом учении о типах темперамента. Развитие типологического подхода прошло много ступеней, каждая из которых претендовала на определенную завершенность анализа и предлагала какое-либо новое основание. Здесь можно вспомнить гуморальное направление типологии (Гиппократ, П. Лесгафт), конституциональное, или физическое (Э. Кречмер, У. Шелдон), психофизиологическое (И. П. Павлов, Б. М. Теплов, В. С. Мерлин), психоаналитическое (З. Фрейд, К. Юнг), характерологическое (Хейманс, Ле-Сенн) и некоторые другие.

Общепсихологическая типология личности (по Юнгу). Данная методика предложена К. Юнгом для выявления типологических особенностей личности.

Инструкция. На каждый вопрос имеется два варианта ответа, необходимо выбрать ответ, который подходит Вам больше, и поставить букву, обозначающую этот ответ.

1. Что вы предпочитаете?
а) немного близких друзей; б) большую товарищескую компанию.
2. Какие книги вы предпочитаете читать?
а) с занимательным сюжетом; б) с раскрытием переживаний героев.
3. Что вы скорее можете допустить в работе?
а) опоздание; б) ошибки.
4. Если вы совершаете дурной поступок, то:
а) остро переживаете; б) острых переживаний нет.
5. Как вы сходитесь с людьми?
а) быстро, легко; б) медленно, осторожно.
6. Считаете ли вы себя обидчивым?
а) да; б) нет.
7. Склонны ли вы хохотать, смеяться от души?
а) да; б) нет.
8. Считаете ли вы себя:
а) молчаливым; б) разговорчивым.
9. Откровенны ли вы или скрытны?
а) откровенен; б) скрытен.
10. Любите ли вы заниматься анализом своих переживаний?
а) да; б) нет.
11. Находясь в обществе, вы предпочитаете:
а) говорить; б) слушать.
12. Часто ли вы переживаете недовольство собой?

а) да; б) нет.

13. Любите ли вы что-нибудь организовывать?

а) да; б) нет.

14. Хотелось бы вам вести интимный дневник?

а) да; б) нет.

15. Быстро ли вы переходите от решения к исполнению?

а) да; б) нет.

16. Легко ли вы меняете ваше настроение?

а) да; б) нет.

17. Любите ли вы убеждать других, навязывать свои взгляды?

а) да; б) нет.

18. Ваши движения:

а) быстры; б) замедленны.

19. Вы сильно беспокоитесь о возможных неприятностях:

а) часто; б) редко.

20. В затруднительных случаях:

а) спешите обратиться за помощью к другим; б) не любите обращаться.

Обработка результатов. Показатели экстраверсии: 1б, 2а, 3б, 4б, 5а, 6б, 7а, 8б, 9а, 10б, 11а, 12б, 13а, 14б, 15а, 16а, 17а, 18а, 19б, 20а.

Число ответов подсчитать и умножить на 5.

Баллы: 0–35 – интроверсия;

36–65 – амбоверсия;

66–100 – экстраверсия.

Экстраверсия («вывернутый наружу»): легки в общении, высокий уровень агрессивности, имеют тенденцию к лидерству, любят быть в центре внимания, легко завязывают контакты, импульсивны; открытость, контактность, среди контактов могут быть и полезные; судят о людях «по внешности», не заглядывают внутрь; холерики, сангвиники.

Интроверсия («обращенный внутрь»): направлены на мир собственных переживаний, малоконтактны, молчаливы, с трудом заводят новые знакомства, не любят рисковать, переживают разрыв старых связей, нет вариантов проигрыша и выигрыша, высокий уровень тревожности и ригидности; флегматики, меланхолики.

Изучение типологии личности с помощью психометрического теста. Психометрия – уникальная практическая система анализа личности. По мнению А. А. Алексеева и Л. А. Громовой, она позволяет [11]:

1. Мгновенно определить форму (или тип, хотя здесь есть различия) личности интересующего человека и, естественно, Вашу собственную форму.

2. Дать подробную характеристику личных качеств и особенностей поведения любого человека на обыденном, понятном каждому языке.

3. Составить сценарий поведения для каждой формы личности в типичных ситуациях.

Психометрия как система сложилась в США Автор этой системы Сьюзен Деллингер – специалист по социально-психологической подготовке управленческих кадров. Точность диагностики с помощью психометрического метода достигает 85%.

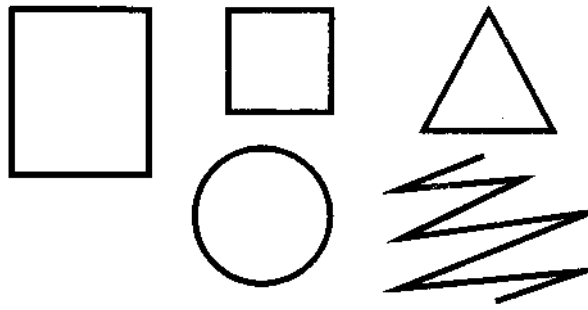


Рис. 2. Основные формы личности

Инструкция. Посмотрите на пять фигур, изображенных на рис. 2. Выберите из них ту фигуру, в отношении которой Вы можете сказать: это – «Я»! Постарайтесь почувствовать свою форму. Если Вы испытываете сильное затруднение, выберите из фигур ту, которая первой привлекла Вас. Запишите ее название под № 1. Теперь проранжируйте оставшиеся четыре фигуры в порядке Вашего предпочтения и запишите их названия под соответствующими номерами.

Итак, самый трудный этап работы закончен. Какую бы фигуру Вы ни поместили на первое место, это – Ваша основная фигура, или субъективная форма. Она дает возможность определить Ваши основные, доминирующие черты характера и особенности поведения. Остальные четыре фигуры – это своеобразные модуляторы, которые могут окрашивать ведущую мелодию Вашего поведения. Последняя фигура указывает на форму человека, взаимодействие с которым будет представлять для Вас наибольшие трудности. Однако может оказаться, что ни одна фигура Вам полностью не подходит: тогда Вас можно описать комбинацией из двух или даже трех форм.

Краткая психологическая характеристика основных форм личности:

Квадрат. Если Вашей основной формой оказался квадрат, то Вы неутомимый труженик! Трудолюбие, усердие, потребность доводить начатое дело до конца, упорство, позволяющее добиваться завершения работы, – вот чем прежде всего знамениты истинные Квадраты. Выносливость, терпение и методичность обычно делают Квадрата высококлассным специалистом в своей области. Этому способствует и неутолимая потребность в информации. Квадраты – коллекционеры всевозможных данных. Все сведения систематизированы, разложены по полочкам. И Квадрат способен выдать необходимую информацию моментально. Поэтому Квадраты заслуженно славятся эрудитами, по крайней мере в своей области.

Мыслительный анализ – сильная сторона Квадрата. Если Вы твердо выбрали для себя квадрат – фигуру линейную, то, вероятнее всего, Вы относитесь к «левополушарным» мыслителям, т. е. к тем, кто перерабатывает данные, говоря языком информатики, в последовательном формате: а – б – в – г и т. д. Квадраты скорее «вычисляют» результат, чем догадываются о нем. Квадраты чрезвычайно внимательны к деталям, подробностям.

Квадраты любят раз и навсегда заведенный порядок. Идеал Квадрата – распланированная, предсказуемая жизнь, и ему не по душе «сюрпризы» и изменения привычного хода событий. Он постоянно «упорядочивает», организует людей и вещи вокруг себя.

Все эти качества способствуют тому, что Квадраты могут стать отличными администраторами, исполнителями, но редко бывают хорошими распорядителями, менеджерами. Чрезмерное пристрастие к деталям, потребность в дополнительной, уточняющей информации для принятия решения лишает Квадрата оперативности. Аккуратность, порядок, соблюдение правил и приличий могут развиваться до парализующей крайности. И когда приходит время принимать решение, особенно связанное с риском, с возможной потерей статус-кво, Квадраты вольно или невольно затягивают его принятие. Кроме того, рациональность, эмоциональная сухость и холодность мешают Квадратам быстро устанавливать контакты с разными лицами. Квадрат неэффективен действует в аморфной ситуации.

Треугольник. Эта форма символизирует лидерство, и многие Треугольники ощущают в этом свое предназначение. Самая характерная особенность истинного Треугольника – способность концентрироваться на главной цели. Треугольники – энергичные, неудержимые, сильные личности, которые ставят ясные цели и, как правило, достигают их.

Они, как и их родственники – Квадраты, относятся к линейным формам и в тенденции также являются «левополушарными» мыслителями, способными глубоко и быстро анализировать ситуацию.

Однако в противоположность Квадратам, ориентированным в детали, Треугольники сосредотачиваются на главном, на сути проблемы. Их сильная прагматическая ориентация направляет мыслительный анализ и ограничивает его поиском эффективного (и часто эффективного) в данных условиях решения проблемы.

Треугольник – это очень уверенный человек, который хочет быть правым во всем. Сильная потребность быть правым и управлять положением дел, решать не только за себя, но и, по возможности, за других делает Треугольника личностью, постоянно соперничающей, конкурирующей с другими. Доминирующая установка в любом деле – это установка на победу, выигрыш, успех. Он часто рискует, бывает нетерпеливым и нетерпимым к тем, кто колеблется в принятии решения.

Треугольники очень не любят оказываться неправыми и с большим трудом признают свои ошибки. Можно сказать, что они видят то, что хотят видеть, поэтому не любят менять свои решения, часто бывают категоричны, не признают возражений и в большинстве случаев поступают по-своему. Однако они весьма успешно учатся тому, что соответствует их прагматической ориентации, способствует достижению главных целей, и впитывают как губка полезную информацию.

Треугольники честолюбивы. Если делом чести для Квадрата является достижение высшего качества выполняемой работы, то Треугольник стремится достичь высокого положения, приобрести высокий статус, иначе говоря – сделать карьеру. Прежде чем взяться за дело или принять решение, Треугольник сознательно или бессознательно ставит перед собой вопрос: «А что я буду с этого иметь?» Из Треугольников получаются великолепные менеджеры на самом «высоком» уровне управления. Они прекрасно умеют представить вышестоящему руководству значимость собственной работы и работы своих подчиненных, за версту чуют выгодное дело и в борьбе за него могут «столкнуть лбами» своих противников. Главное отрицательное качество «треугольной» формы – сильный эгоцентризм, направленность на себя. Треугольники на пути к вершинам власти не проявляют особой щепетильности в отношении моральных норм и могут идти к своей цели по головам других. Это характерно для «зарвавшихся» Треугольников, которых никто вовремя не остановил. Треугольники заставляют все и всех вращаться вокруг себя, без них жизнь потеряла бы свою остроту.

Прямоугольник. Символизирует состояние перехода и изменения. Это временная форма личности, которую могут «носить» остальные четыре сравнительно устойчивые фигуры в определенные периоды жизни. Это – люди, не удовлетворенные тем образом жизни, который они ведут сейчас, и поэтому занятые поисками лучшего положения. Причины прямоугольного состояния могут быть самыми различными, но объединяет их одно – значимость изменений для определенного человека.

Основным психическим состоянием Прямоугольника является более или менее осознанное состояние замешательства, запутанности в проблемах и неопределенности в отношении себя на данный момент времени. Наиболее характерные черты Прямоугольников – непоследовательность и непредсказуемость поступков в течение переходного периода. Прямоугольники могут сильно меняться из дня в день и даже в пределах одного дня. Они имеют, как правило, низкую самооценку, стремятся стать лучше в чем-то, ищут новые методы работы, стиля жизни. Если внимательно присмотреться к поведению Прямоугольника, то можно заметить, что он примеряет в течение всего периода одежду других форм: «треугольную», «круглую» и т. д. Молниеносные, крутые и непредсказуемые изменения в поведении Прямоугольника обычно смущают и настораживают других людей, и они могут сознательно уклоняться от контактов с «человеком без стержня». Прямоугольникам общение с другими людьми просто необходимо, и в этом заключается еще одна сложность переходного периода.

Тем не менее, как и у всех людей, у Прямоугольников обнаруживаются позитивные качества, привлекающие к ним окружающих. Это, – прежде всего, – любознательность, пытливость, живой интерес ко всему происходящему и смелость. Прямоугольники пытаются делать то, что никогда раньше не делали; задают вопросы, задать которые прежде у них не хватало духу. В данный период они открыты для новых идей, ценностей, способов мышления и жизни, легко усваивают все новое. Правда, обратной стороной этого является чрезмерная доверчивость, внушаемость, наивность. Поэтому Прямоугольниками легко манипулировать. «Прямоугольность» – всего лишь стадия, которая проходит.

Круг. Это мифологический символ гармонии. Тот, кто уверенно выбирает круг, искренне заинтересован прежде всего в хороших межличностных отношениях. Высшая ценность для Круга – люди, их благополучие. Круг – самый доброжелательный из пяти форм. Он чаще всего служит тем «клеем», который скрепляет и рабочий коллектив, и семью, т. е. стабилизирует группу.

Круги – самые лучшие коммуникаторы среди пяти форм, прежде всего потому, что они лучшие слушатели. Они обладают высокой чувствительностью, развитой эмпатией – способностью

сопереживать, сочувствовать, эмоционально отзываться на переживания другого человека. Круг ощущает чужую радость и чувствует чужую боль как свою собственную. Естественно, что люди тянутся к Кругам. Круги великолепно «читают» людей и в одну минуту способны распознать притворщика, обманщика. Круги «болеют» за свой коллектив и высокопопулярны среди коллег по работе. Однако они, как правило, слабые менеджеры и руководители в сфере бизнеса. Во-первых, Круги в силу их направленности скорее на людей, чем на дело, слишком уж стараются угодить каждому. Они пытаются сохранить мир и ради этого иногда избегают занимать «твердую» позицию и принимать непопулярные решения. Для Круга нет ничего более тяжелого, чем вступать в межличностный конфликт. Круг счастлив тогда, когда все ладят друг с другом. Поэтому, когда у Круга возникает с кем-то конфликт, наиболее вероятно, что именно Круг уступит первым.

Во-вторых, Круги не отличаются решительностью, слабы в «политических играх» и часто не могут подать себя и свою «команду» должным образом. Все это ведет к тому, что над Кругами часто берут верх более сильные личности, например Треугольники. Круги, кажется, не слишком беспокоятся о том, в чьих руках будет находиться власть. Лишь бы все были довольны и кругом царил мир. Однако в одном отношении Круги проявляют завидную твердость: если дело касается вопросов морали или нарушения справедливости.

Круг – это нелинейная форма, и те, кто уверенно идентифицируют себя с кругом, скорее относятся к «правополушарным» мыслителям. «Правополушарное» мышление – более образное, интуитивное, эмоционально окрашенное, скорее интегративное, чем анализирующее. Поэтому переработка информации у Кругов осуществляется не в последовательном формате, а скорее мозаично, прорывами, с пропуском отдельных звеньев, например: *a ...l... – ...l...d*. Это не означает, что Круги не в ладах с логикой. Просто формализмы у них не получают приоритета в решении жизненных проблем, стиле мышления. Главные черты их стиля мышления – ориентация на субъективные факторы проблемы (ценности, оценки, чувства и т. д.) и стремление найти общее даже в противоположных точках зрения.

Можно сказать, что Круг – прирожденный психолог. Однако, чтобы стать во главе серьезного, крупного бизнеса, Кругу не хватает «левополушарных» организационных навыков своих «линейных братьев» – Треугольника и Квадрата.

Зигзаг. Эта фигура символизирует креативность, творчество, хотя бы потому, что она самая уникальная из пяти фигур и единственная разомкнутая фигура. Если Вы твердо выбрали зигзаг в качестве основной формы, то Вы, скорее всего, истинный «правополушарный» мыслитель, инакомыслящий, поскольку линейные формы превосходят Вас численностью.

Итак, как и Вашему ближайшему родственнику – Кругу, только еще в большей степени, Вам свойственна образность, интуитивность, интегративность, мозаичность. Строгая, последовательная дедукция – это не Ваш стиль. Мысль Зигзага делает отчаянные прыжки: от *a...* к *...я*! Поэтому многим линейным, «левополушарным» трудно понять Зигзагов. «Правополушарное» мышление не фиксируется на деталях, поэтому оно, упрощая в чем-то картину мира, позволяет строить целостные, гармоничные концепции и образы, видеть красоту. Зигзаги обычно имеют развитое эстетическое чувство.

Доминирующим стилем мышления Зигзага чаще всего является синтетический стиль. Комбинирование абсолютно различных, несходных идей и создание на этой основе чего-то нового, оригинального – вот что нравится Зигзагам. В отличие от Кругов Зигзаги вовсе не заинтересованы в консенсусе и добиваются синтеза не путем уступок, а наоборот – заострением конфликта идей и построением новой концепции, в которой этот конфликт получает свое разрешение, «снимается». Причем, используя свое природное остроумие, они могут быть весьма язвительными, «открывая глаза другим» на возможность нового решения. Зигзаги склонны видеть мир постоянно меняющимся. По этой причине нет ничего более скучного для них, чем никогда не изменяющиеся вещи, рутина, шаблон, правила и инструкции, статус-кво или люди, всегда соглашающиеся или делающие вид, что соглашаются.

Зигзаги просто не могут продуктивно трудиться в хорошо структурированных ситуациях. Их раздражают четкие вертикальные и горизонтальные связи, строго фиксированные обязанности и постоянные способы работы. Им необходимо иметь большое разнообразие и высокий уровень стимуляции на рабочем месте. Они также хотят быть независимыми от других в своей работе. Тогда Зигзаг оживает и начинает выполнять свое основное назначение – генерировать новые идеи и методы работы. Зигзаги никогда не довольствуются способами, при помощи которых вещи делаются в данный момент или делались в прошлом. Зигзаги устремлены в будущее и больше интересуются возможностью, чем действительностью. Мир идей для них также реален, как мир вещей для остальных.

Немалую часть жизни они проводят в этом идеальном мире, отсюда и берут начало такие их черты, как непрактичность, нереалистичность и наивность.

Зигзаг – самый восторженный, самый возбудимый из всех пяти фигур. Когда у него появляется новая и интересная мысль, он готов поведать ее всему миру! Зигзаги – неумолимые проповедники своих идей и способны мотивировать всех вокруг себя. Однако им не хватает политичности: они несдержанны, очень экспрессивны («режут правду в глаза»), что наряду с их эксцентричностью часто мешает им проводить свои идеи в жизнь. К тому же они не сильны в проработке конкретных деталей (без чего материализация идеи невозможна) и не слишком настойчивы в доведении дела до конца (так как с утратой новизны теряется и интерес к идее).

Данный подход оказался очень устойчивым, что, вероятно, связано не только с его научной ценностью, но и с возможностью популяризации и удовлетворения потребности индивидов в отнесении себя к тому или иному типу с целью самопознания. Неправомерно было бы выпустить из внимания и различные социально-психологические подходы к типологии людей, позволяющие оценить внешне многообразное и вариативное поведение индивидов в различных группах. Вероятно, именно поэтому любые особенности поведения личности в обществе оказываются в конце концов типичными и подчиняются определенным выработанным обществом нормам, т. е. оказываются стандартными для представителей конкретных слоев и групп. Главная особенность типологических процедур состоит в обнаружении подгрупп индивидов, существующих на протяжении длительных временных периодов и обладающих достаточным сходством по множеству выделенных свойств или общих особенностей деятельности, поведенческих реакций, социальных установок и т. п.

В процессе диалектического взаимодействия типического и индивидуального возможно следующее: или процесс типизации вырождается в стандартизацию индивидов, или процесс индивидуализации сопровождается ростом индивидуализма и эгоцентризма. Если процесс типизации перерождается в стандартизацию личности, то это ведет к воспитанию пассивных, безынициативных исполнителей, неспособных к самостоятельным, ответственным действиям. Они формально осуществляют свою деятельность как выполнение заранее запрограммированного образа, ритуала, не соответствующего уже ни целям деятельности, ни условиям, ни интересам самой личности.

С другой стороны, гиперболизированная индивидуальность нередко настолько «отходит» в своих мыслях и поисках от общепринятых форм логики, что превращается в «белую ворону» – личность, не понимаемую и не принимаемую, а иногда и просто отвергаемую окружающими. Преодоление противоречивости тенденций индивидуализма и типизации возможно через их интеграцию в проблему индивидуально-типических различий.

Причем противоположностью типического оказываются не индивидуальные, а линейно одномерные модели, так как сами типы и их промежуточные варианты создают многообразные пути индивидуального развития и подготовки профессионала. Можно заметить, что каждый тип складывается как продукт индивидуальных особенностей людей. Учитывая все это многообразие, бессмысленно предъявлять ко всем претендентам, желающим заниматься педагогической деятельностью, одни и те же требования. Хотя, конечно, нельзя упускать и другую сторону – условия, в которых протекает деятельность. Учитель, который мог бы успешно способствовать развитию независимого мышления у выдающихся учащихся, окажется совсем не из лучших, если ему придется работать в учебном заведении для умственно отсталых. В этом отношении условия деятельности могут рассматриваться как один из факторов типизации.

Прежде чем приступить к рассмотрению критериев и принципов профессиональной типизации педагогов, отметим, что существование в обществе профессионального разделения труда и целого ряда занятий, не относящихся непосредственно к труду, создает едва ли не самый мощный типобразующий эффект. Данное явление было замечено давно, и на него указывал еще Гегель. Особенно ярко процесс профессионального различения специалистов и изменения из личности отражен в произведениях великих художников слова. Бальзак заявляет центральную идею «Человеческой комедии» как идею типологизации людей, выпукло подчеркивая различия между солдатом, моряком, адвокатом, торговцем, т. е. идет в своей классификации именно от профессии.

В большинстве научно-популярных работ также можно отметить существование попыток выделить универсальные основания для типологического анализа специалистов-профессионалов. Так, А. Эйнштейн, стремясь ограничить ученых по направленности потребностей, реализуемых ими в профессию, писал: «Храм науки – строение многосложное. Различны пребывающие в нем люди и приведшие их туда духовные силы. Некоторые занимаются наукой с гордым чувством своего

интеллектуального превосходства: для них наука является тем подходящим спортом, который должен дать им полноту жизни и удовлетворения честолюбия. Можно найти в храме и других: они приносят сюда в жертву продукты своего мозга только в утилитарных целях». [232, С. 9].

В настоящее время в качестве универсальных критериев разделения на типы нередко можно встретить такие, как совокупность социально-демографических признаков (регион, пол, образование, деятельность и т. д.) или характеристики сознания (установки, интересы, мотивы, информированность и т.д.).

Излишне широкий и абстрактный типологический подход может быть использован в разных видах деятельности, но при этом теряется специфика конкретной деятельности. Так, В. И. Ковалев построил типологию, применимую во всех сферах деятельности, основу которой составляют способы организации личностью жизни в ценностно-временном отношении [88]. В результате исследования были выделены такие типы, как стихийно-обыденный, функционально-действенный, созерцательный и созидательно-преобразующий.

З. Ф. Есарева показала на примере научных работников, что у одних индивидов в структуре научной деятельности преобладает конструктивный компонент (конструктивисты), и они могут быть отнесены к «открывателям», «генераторам идей», «предсказателям», «специалистам», «классикам», «логикам», «систематикам». Перечисление того, как они могут быть названы, не меняет основного признака – способности к мысленному эксперименту и обобщению на высоком уровне абстракции. Во второй тип ученых, где выражено преобладание гностического компонента (гносеологисты), автор включила «диагностов», «критиков», «аналитиков», «рационалистов», т. е. ученых, склонных к глубокому анализу деятельности других ученых, умеющих находить проблему, используя аналог. Третью группу составили ученые совершенно нового типа, так называемые «организаторы науки», с ярко выраженными организаторскими способностями. Четвертый тип ученых можно характеризовать, исходя из особенностей их коммуникативной деятельности. К этой группе отнесли тех, кого называют «романтиками», «эмоционалистами», «жизнелюбами» [74, с. 59].

Несмотря на условность подобного деления, оно позволяет понять, какой параметр умственной деятельности является ведущим или почему у тех или иных индивидов отстает уровень сформированности определенных умений. Кроме того, достоинством данной типологии можно считать высокую профессиональную направленность на конкретную (научную) деятельность и отсутствие претензий на универсальность. Автор также соотнесла свои типологии со спецификой науки. Оказалось, что среди гуманитариев больше «гносеологистов» и «коммуникативистов», среди представителей точных наук – «конструктивистов», среди «естественников» и психологов – «организаторов науки». Важно также, что тип не рассматривается здесь как нечто застывшее, ригидное, а подчеркивается его изменчивость на протяжении всей творческой биографии ученого.

Можно предположить, что большинство неудач исследователей, придерживающихся этого направления, связано с игнорированием основных компонентов деятельности и, в частности, ее структуры, использование которой позволило бы выявить более глубокие слои и механизмы типизации в рамках отдельной профессии. Здесь как бы ускользает специфика профессии – те особенности, которые позволяют отличить представителей одной профессии от всех остальных. Это в значительной степени обусловлено трудностями, стоящими на пути изучения такого рода социально-психологических явлений, поскольку они имеют ограничение сферы своего проявления прежде всего самой профессией и поэтому затрагивают лишь отдельные аспекты поведения индивида. Быстрая смена, чередование действий и поступков существенно затрудняют их сравнение с аналогичными явлениями в других профессиях, без чего вообще невозможно выявление профессиональной специфики. Дело затруднено также тем, что специфические черты психики далеко не всегда реализуются сразу, а обычно проявляются одновременно, разрозненно.

Здесь вполне уместно провести некоторые параллели с проблемами и трудностями, возникающими при изучении этнических типов. «Тезис о неуловимости этнического характера, – пишет Ю. В. Бромлей, – несомненно связан со склонностью обыденного сознания к искажению его черт. Особенно существенна, в связи с этим, тенденция обыденного сознания к абсолютизации отдельных черт характера этнических общностей. Более того, подобная тенденция проникает подчас и в научные труды, приводя к стремлению обнаружить у того или иного народа черты характера, присущие ему одному» [38, с. 68]. В действительности же речь может идти лишь об относительной специфике черт как национальных, так и профессиональных типов. Кроме того, этот факт является еще одним объяснением тому, почему столь непросто замерить и адекватно описать все оттенки типических различий, хотя

такие попытки и имеются.

Тест «Знаете ли Вы свою национальность?». Разработан доктором Петром Сониным в 20-х годах этого века, позволяет совершенно точно определить национальность, не прибегая к генеалогическим исследованиям. Мы предлагаем способ определения принадлежности к великорусской нации. Итак, русский ли Вы? Учтите, что во внимание принимаются физиологические и психические критерии – значит, объективность гарантирована!

1. Расстояние от коленного сустава до голеностопной шишки (измеряется раздвинутыми до предела большим и указательным пальцами, так называемым «циркулем Сони́на») равно:

- а) более двух расстояний – 10 очков,
- б) два расстояния – 15 очков,
- в) менее двух расстояний – 20 очков.

2. Расстояние от локтя до кончика мизинца (измеряется тем же способом) равно:

- а) более двух расстояний – 7 очков,
- б) два расстояния – 10 очков,
- в) менее двух расстояний – 13 очков.

3. Частное от деления Вашего роста на вес в данный момент равно:

- а) 1,9–2,2 – 3 очка,
- б) 2,4–2,5 – 5 очков,
- в) 2,7 и более – 9 очков.

4. Что Вы сделаете, если ночью загорелся Ваш дом:

- а) выпрыгнете в окно – 70 очков,
- б) постараетесь выбежать в дверь – 72 очка,
- в) перед тем, как выбежать в дверь, постараетесь погасить пожар – 73 очка.

5. Что Вы делаете, когда надо отказать в просьбе близкому Вам человеку:

- а) уезжаете в другой город – 107 очков,
- б) берете отпуск на работе – 50 очков,
- в) перед ответом пьете алкоголь – 110 очков.

8. Что Вам снится в полнолуние:

- а) мост – 4 очка,
- б) пирог с капустой – 5 очков,
- в) сапоги – 11 очков.

Итоги теста. Если Вы набрали 216 очков – Вы русский, меньше, чем 216 очков, – русский с примесью других кровей. Если результаты теста оказались для Вас неутешительны, не отчаивайтесь. Тесты профессора Сони́на подготовлены для всех национальностей нашей страны.

Таким образом, даже беглое рассмотрение существующих попыток использовать психологами типологический анализ в ходе изучения профессионального развития личности показывает, что в большинстве случаев преобладают общетеоретические дихотомические («сильный» – «слабый») или трехчленные («сильный» – «средний» – «слабый») схемы, в которых практически провозглашается моноподнаправленность становления специалиста от полной некомпетентности действий ко все большему совершенству. При этом не учитываются не только научная и прогностическая уместность такого расширенного толкования, но и условия и факторы, носящие в рамках данной деятельности гораздо больший типобразующий эффект, чем эти универсальные основания. Все это требует более пристального и глубокого анализа сложившейся практики типологического анализа как бы изнутри, в рамках самой профессиональной деятельности учителя.

ПРОЦЕССЫ ТИПООБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Сложность определения оснований типизации педагогов связана, во-первых, с тем, что личность учителя является объектом пристального внимания всего общества и попытки типизировать педагогов осуществляются практически на протяжении всей их деятельности, начиная со студенческой скамьи. В этой работе принимают участие не только ученые, но и ученики, родители, коллеги, писатели и т.д.; во-вторых, с тем, что педагогическая деятельность, в ее идеальном понимании, требует интегративности и гармонического развития сторон личности, которые смогут проявляться той или иной гранью в различных условиях и ситуациях. Ф. П. Гонаболин писал о необходимости диалектического подхода к

работе учителя: «О хорошем педагоге не всегда можно сказать, что он всегда строгий или мягкий, активный или пассивный и т. п. Он обычно бывает и тем и другим в зависимости от обстоятельств. Теплота в отношениях с людьми необходима, но бывает нужна и некоторая холодность, большая помощь ученикам сочетается с предоставлением им самостоятельности, первоначальная инициатива учителя должна затем переходить в руки учащихся» [55, с. 109].

Н. В. Гоголь, пожалуй, одним из первых в нашей литературе показал, на какие две группы делятся педагоги: это учителя, которые ломают стулья, когда дойдут до Александра Македонского, и учителя, которые делают «от доброго сердца» всяческие гримасы, когда к ним на урок приходит начальство (чтобы вывести, «не внушаются ли юношеству вольнодумные мысли»).

Можно обнаружить достаточно правдиво описанные типы учителей и в произведениях таких классиков литературы, как Л. Н. Толстой, А. П. Чехов и др. Однако, как правило, эти наблюдения, несмотря на свою правдивость, описательны, лишены систематичности, и какими бы яркими и красочными они ни были, — они не раскрывают психологических механизмов и законов, детерминирующих этот процесс, а значит, не позволяют целенаправленно управлять им.

В психолого-педагогической науке сложилась собственная традиция классификации учителей, хотя можно отметить многообразие ее оснований. Учитывая, что основной целью педагогической деятельности является ученик, многие авторы предлагают разделить педагогов в зависимости от степени направленности на личность учащегося. Так, В. Н. Сорока-Росинский различал учителей, направленных на предмет, называя это явление «предметоцентризмом», а самих учителей «логотропами», а учителей, направленных на учащихся («педоцентризм»), — «педотропами».

Любопытна характеристика, даваемая автором «логотропу»: «Представьте себе жгучего брюнета далеко не первой молодости, с пышной шевелюрой, с чрезвычайно выразительной физиономией кавказца, с глазами, как сливы, с необычайно широким диапазоном разных эмоциональных реакций. Ученик у доски решает уравнение, учитель благосклонно взирает на это. Ученик запнулся — на лице учителя тревога. Ученик выпутывается из трудности, и у учителя улыбка успокоения. Но вот ученик вновь остановился, начинает путать все больше и больше — педагог вскакивает со стула и изгибается в позе тигра, готовящегося к прыжку. Ученик окончательно запутался и сделал грубую ошибку, и тогда учитель, схватившись одной рукой за голову, другую подняв вверх, трагически восклицает, обращаясь к классу: "Нет, вы только посмотрите, что пишет этот идиот!" А затем кидается к доске, вырывает у "идиота" мел и, пылая гневом и круша мел, вскрывает ошибку, а затем, объяснив ученику, какое преступление совершил перед математикой сей несчастный, возвращает ему мел, и ученик благополучно выкарабкивается из дебрей уравнения» [196].

В отличие от «логотропа», «педотроп» имеет своей основной особенностью тонкую способность сочувствия в прямом, этимологическом значении этого слова, т. е. способность заражаться настроением другого человека — чувствовать его радость или переживать его горе. Вероятно, считает В. Н. Сорока-Росинский, в основе этого сочувствия лежит материнство, особенно сострадание: оно помогает матери тонко понимать чувства своего беспомощного еще ребенка и приходить ему на подмогу, воспитывать его.

Более строгий подход к этой проблеме продемонстрировала Н. А. Тарасова, которая предложила диагностическую методику, позволяющую получить объективную информацию о направленности будущего учителя на один из двух типов: «предметника» и «воспитателя». По ее мнению, учитель-предметник в большей степени ориентируется на материал предмета, являющегося для него основным коммуникативным средством социального воздействия. Педагогическая логика воспитателя ориентирована непосредственно на воспитанника. В сущности, педагогу в данном случае нужен не материал, а мобилизующие перспективы и проекты, которые требуют большей непосредственности социального контакта [204].

Л. В. Шibaева показала, что стиль ориентации на ученика обуславливает специфику усвоения учебного предмета будущими учителями и логику дальнейшего использования знаний [227]. Первый стиль, названный автором «дискретным», ориентирован на проведение отдельных коррективовочных мер и мероприятий, если речь идет о воспитательной работе, и отдельных уроков и занятий, если речь идет об обучении. Цель мероприятий остается чисто внешней, не ориентированной на целостное развитие ребенка, что характеризует традиционное обучение. Другой стиль — это стиль целостного, перспективного планирования, ориентированный на организацию целостного, многостороннего развития ребенка. Ему отвечает способ теоретического мышления, предполагающий освоение генетически организованных понятий, свойственный диалектической логике. Превращение системы

генетически организованных понятий в средства организации педагогической деятельности и должно обеспечить понимание механизмов развития педагогических объектов и возможности управления ими.

Близка данному взгляду и точка зрения Г. С. Абрамовой, считающей, что тип педагогической позиции обусловлен целостным представлением учителя об ученике. При этом каждый тип педагогической позиции предполагает выбор учителем способов взаимодействия с учеником, способов его оценки и т. д. В результате, по мнению автора, можно выделить три типа педагогических позиций: для учителя, занимающего позицию первого типа, ученик выступает как средство его деятельности. Учитель, находящийся на позиции второго типа, рассматривает ученика как условие его деятельности. А педагог третьего типа подходит к ученику как к цели своей деятельности [2].

Нередко за основу типизации берутся не обобщенные, интегральные характеристики профессиональной деятельности учителя, а отдельные частные профессиональные способности, которые, по мнению некоторых авторов, определяют особенности профессионального поведения. Так, среди представителей психологической науки распространены попытки типизировать учителей в зависимости от выраженности различных компонентов ее структуры и, в частности, от особенностей реализации коммуникативной функции, так как продуктивность общения учителя определяет заинтересованность ученика его предметом.

Проблемы профессиональной типизации личности, имплицитно предполагая определенные отклонения от общепринятого поведения, имеют непосредственное отношение и к вопросу «нормы отклонения». Введение данного параметра позволило бы дифференцировать профессиональное становление личности от начала ее профессиональной деформации. Е. В. Шорохова связывает полноценное функционирование личности и актуализацию ее потенций с гармоничным сочетанием свойств различных уровней личностной организации: нейродинамического, психодинамического и собственно личностных свойств социального типа личности [229, с. 8]. Механизм этого процесса можно найти в работах школы В. С. Мерлина, где было показано, что в ходе онтогенетического развития человека постепенно устраняется рассогласование между индивидуальными свойствами разных уровней. Высшие личностные структуры начинают оказывать компенсирующее воздействие на низшие. Можно предположить, что интеграция или дезинтеграция уровней осуществляется в результате активной деятельности личности, которая позволяет человеку оптимально скомпоновать эффективные приемы деятельности, соответствующие его типологическим особенностям и требованиям социума, или выработать приспособительные формы поведения на одном из уровней, что ведет к деформации всей структуры.

С другой стороны, множественность социальных общностей, социумов, к которым принадлежит любой индивид, и неопределенность предъявляемых каждым таким социумом требований не позволяют однозначно определить нормальное и деформированное поведение. Поведение индивида обусловлено и регулируется не одним набором норм, а множеством требований, хотя и связанных между собой, но не совпадающих и подчас не согласуемых друг с другом. Отсюда можно, последовательно переходя к нижележащим, все более мелким подразделениям социальной среды, получить для каждого индивида значительное разнообразие критериев нормы и патологии, вплоть до представления, что «все нормально по отношению к самому себе».

Более определенные критерии нормального или деформированного становления личности разработаны Б. С. Братусем, понимающим под нормальным развитием такое, которое ведет к обретению родовой сущности [39, с. 50]. Б. С. Братусь предлагает следующие условия и одновременно критерии нормального развития: отношение к другому человеку как к самооценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода «человек», способность к децентрации, самоотдаче и любви как способу реализации этого отношения; творческий, целотворящий характер жизнедеятельности; потребность в позитивной свободе; способность к свободному волепроявлению; способность к самопроектированию будущего; вера в осуществимость намеченного; внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлыми поколениями; стремление к обретению сквозного общего смысла своей жизни. Соответственно критериями аномального, отклоняющегося развития автор считает отношение к человеку как к средству, как к конечной, заранее определенной вещи; эгоцентризм и неспособность к самоотдаче и любви; причинно обусловленный, подчиняющийся внешним обстоятельствам характер жизнедеятельности; отсутствие или слабая выраженность потребности в позитивной свободе; неспособность к свободному волепроявлению, самопроектированию своего будущего; неверие в свои возможности; отсутствующая или крайне слабая ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями; отсутствие стремления к обретению сквозного общего

смысла своей жизни.

Очевидно, что данные критерии, хотя и являются несколько абстрактными, в то же время дают широкое направление поиска и могут быть использованы как универсальное средство для оценки отклоняющегося поведения в любой профессии типа «человек–человек», в том числе и деятельности учителя, позволяя сравнивать между собой различные типы учителей, независимо от основания их классификации. Выработка более твердых критериев оценки профессионального развития требует не столько анализа внешней феноменологии процесса, сколько исследования его глубинных, внутриспсихологических детерминант, таких, как уровень притязаний, самооценка, механизмы целеполагания и пр.

В проведенном исследовании использование для рассмотрения результатов методов корреляционного анализа показало, что через совместное участие в реализации отдельных функций некоторые качества оказались очень тесно связанными между собой (например, «требовательность» и «сильная воля» имеют $r = 0,77$ при $p = 0,01$), в то время как другие имеют между собой очень низкую корреляционную связь (так, например, «организованность» и «стремление к творчеству» имеют $r = 0,014$), что, вероятно, связано с обеспечением данными качествами выполнения различных функций (табл. 5).

Таблица 5

Ранговый ряд личностных качеств учителей по плотности таксонов

№ п/п	Наименование таксона	Группы учителей							
		Математики		Биологи		Филологи		Среднее	
		Плотн.	Рейт.	Плотн.	Рейт.	Плотн.	Рейт.	Плотн.	Рейт.
1	Внешняя привлекательность	26,38	2	24,15	7	26,65	5	30,30	5
2	Высокая нравственность	22,10	12	25,29	4	27,04	4	28,83	5
3	Высокий интеллект	22,75	10	24,63	5	21,32	12	23,77	9
4	Доброта	23,13	7	24,13	8	27,07	3	28,75	6
5	Наблюдательность	18,67	14	19,20	14	22,16	11	22,18	12
6	Общая культура	23,00	8	23,31	9	23,94	9	22,78	10
7	Общительность	24,01	3	22,56	10	26,03	7	30,61	2
8	Пластичность поведения	23,16	5	20,65	11	20,95	14	21,34	14
9	Организованность	23,14	6	20,16	13	24,56	8	25,63	8
10	Профкомпетентность	21,24	13	20,33	12	21,08	13	21,74	13
11	Сильная воля	23,55	4	24,43	6	27,73	1	29,24	4
12	Стремление к творчеству	22,84	9	28,18	2	27,21	2	26,02	7
13	Требовательность	27,41	1	30,69	1	26,07	6	31,38	1
14	Эмоциональность	18,41	15	18,51	15	23,68	10	20,38	15
15	Энергичность	22,19	11	26,30	3	20,73	15	22,31	11
	Когнитивная сложность	0,665		0,651		0,621		0,597	

Целостный подход к личности учителя и критическая оценка возможности выполнения им на практике всех предъявляемых требований позволяют выделить с помощью таксонометрического анализа стилевые особенности, наиболее важные личностные параметры, а через них и предпочитаемые виды деятельности отдельных педагогов.

Оказалось, что по плотности кластеров на первое место выдвинулось такое качество, как требовательность, затем идут общительность и внешняя привлекательность. Наименьшая плотность у таких качеств, как профессиональная компетентность, пластичность поведения и эмоциональность. Несмотря на общие тенденции, в различных профессиональных группах учителей сохраняется определенная специфика, которая вполне отражает образ данного типа учителя-предметника. Так, у филологов высший рейтинг получило такое качество, как «сильная воля», в группу ведущих попали также «стремление к творчеству» и «доброта». Биологи отдали предпочтение «энергичности» и «высокой нравственности». В то же время «энергичность» имеет низкий рейтинг и у математиков, и у учителей иностранного языка.

Интересно, что «высокий интеллект» имеет наибольший рейтинг в структуре личностных качеств педагога, а при рассмотрении его значимости через призму выполняемых функций имеет низкую плотность. Возможно, это вызвано тем, что опрашиваемые придают гораздо большее значение при

реализации педагогических функций требовательности и общительности, чем интеллекту, эмоциональности, пластичности поведения.

Рассмотрение значимых связей позволило выявить в совокупности имеющихся качеств отдельные их блоки, свидетельствующие о существовании профессиональных стилей педагогической деятельности. Именно эти стили, раскрытые через призму отношений с объектом педагогической деятельности, могут быть использованы как основание профессиональной типологии.

В наиболее общем виде было выявлено два основных направления типизации. Первое направление определяется такими личностными качествами, как требовательность и профессиональная компетентность. Функциональная структура данного направления типизации и взаимосвязи между входящими в него качествами выглядит следующим образом (рис. 3).

Очевидно, что внутри данного направления типизации можно выделить два типа, условно названные «организатор» и «предметник». Структуру первого типа составляют такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Для «предметника» характерны наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству. Согласно имеющимся связям, велика вероятность существования и промежуточного типа «предметник–организатор», сочетающего в себе характеристики обоих этих типов. Возможно, что его отличием от «предметника» будет более жесткая направленность учащихся на предмет и организация их деятельности именно внутри предметных знаний. Это позволяет дифференцировать его от «чистого организатора», основное направление деятельности которого находится в плоскости внеклассной работы.

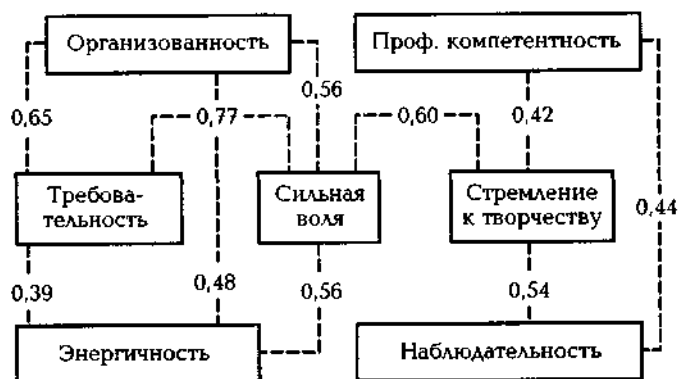


Рис. 3. Структурные связи первого основания типизации педагогов

Второе направление типизации оказывается образованным такими личностными параметрами, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность, высокий интеллект, общая культура. Слабость связей между показателями общительности и интеллекта наводит на мысль о существовании внутри данного направления также двух типов педагогов, структура личности которых представлена на рис. 4.

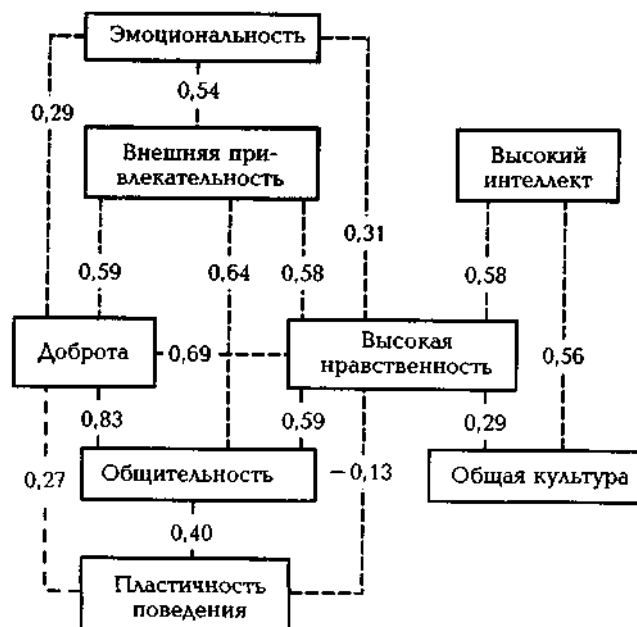


Рис. 4. Структурные связи второго основания типизации педагогов

Условно эти типы педагогов были обозначены как «коммуникатор» и «просветитель», или «интеллигент». Структуру первого типа составляют такие качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность. Сюда же могут быть отнесены эмоциональность и пластичность поведения, имеющие тесные связи с этими качествами. Тип «интеллигент» характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и высокой нравственностью. Последнее качество, по сути дела, выступает как связующее звено между этими типами. Это является подтверждением тому, что вполне возможно обнаружение промежуточного типа, условно – «интеллигента-оптимиста», обладающего выраженностью качеств обоих типов. Вероятно, существуют промежуточные типы, образованные разными направлениями типизации педагогов, основанные на базе предметных знаний, например «предметник-коммуникатор», «предметник-просветитель». В то же время вероятность появления «интеллигента-организатора» очень мала, хотя теоретически и этот тип имеет право на существование.

Среди экспериментально выделенных типов учителей (коммуникатор, предметник, организатор и интеллигент) каждый имеет свои способы, механизмы и каналы передачи воспитательных воздействий.

Так, учитель-коммуникатор, отличающийся экстравертированностью, низкой конфликтностью, доброжелательностью, способностью к эмпатии, любовью к детям, реализует свои воспитательные воздействия через поиск механизмов совместимости с учеником, через нахождение точек соприкосновения в личной жизни, и естественно, что данные воздействия окажут наибольшее изменение именно в этом «бытовом» поведении ученика.

Для учителя-предметника, рационалиста, твердо уверенного в необходимости знаний и их значимости в жизни, более характерно воспитание ученика средствами изучаемого предмета, путем изменения его восприятия научной картины мира, привлечения к работе в кружке и т. д.

Учитель-организатор, нередко являющийся лидером не только у ребят, но и во всем педагогическом коллективе, преимущественно транслирует свои личностные особенности в ходе проведения различных внеклассных мероприятий, и поэтому результат его воздействий скорее всего обнаружится в сфере делового сотрудничества, коллективной заинтересованности, дисциплины и т. д.

Учитель-интеллигент, или просветитель, отличающийся принципиальностью, соблюдением моральных норм, реализует себя посредством высокоинтеллектуальной просветительской деятельности, неся ученикам нравственность, духовность, ощущение свободы.

Предложенный подход к оценке профессионализма учителя предполагает введение учета профессиональной направленности и профессиональной ориентации педагога при его работе с различными возрастными контингентами, а также при приеме на работу в различные типы учебных заведений, чтобы обеспечить разнонаправленность влияния на учащихся.

В ходе профессиональной деятельности особенности каждого из выделенных типов могут все более

глубоко включаться в структуру личности, иерархизируя ее, напоминая изменения, происходящие в личности при акцентуациях.

Так, для учителя-коммуникатора характерны излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с партнером, обращение к нему как к существу молодому, неопытному («сюсюканье»), стремление затронуть интимные темы и пр.

Учитель-организатор может стать слишком активным, вмешиваясь в личную жизнь других людей, стремясь научить их, как «жить правильно». Он нередко пытается подчинить себе окружающих, стремится командовать, организовывать их деятельность, независимо от содержания. Нередко учителя-организаторы реализуют свои потребности в каких-нибудь общественных организациях, где их активность выглядит вполне уместной.

Учитель-интеллигент в результате длительного пребывания в профессии может сформировать у себя склонность к рассуждательству, мудрствованию и, в зависимости от условий, может стать «морализатором», видящим вокруг себя только плохое, восхваляя старые времена и ругая молодежь за безнравственность, или, благодаря любви к самоанализу, уйти в себя, созерцая окружающий мир и размышляя о его несовершенстве.

Изменения личности учителя-предметника оказываются связанными со знаниями той дисциплины, которую он преподаёт. В связи с этим учителя данного типа пытаются внести элемент «научности» в любые, даже бытовые ситуации, неадекватно используя наукообразные способы поведения и оценивая других людей через призму их знаний предмета. В силу своих особенностей и многочисленности данный тип профессиональных отклонений представляет собой особый уровень – специфический.

В ходе дальнейшей работы для упрощения процедуры исследования и внедрения полученных результатов в практику был разработан и апробирован специальный опросник, с помощью которого результаты исследований практически полностью совпали с полученными ранее характеристиками.

Оценка профессиональной направленности личности учителя. Нередко школьные практические психологи сталкиваются с проблемой оценки степени включенности учителя в профессию, определения механизмов, через которые профессиональная деятельность воздействует на личность, выявления типических педагогических деформаций личности. Однако существование огромного количества критериев и оснований типизации педагогов нередко затрудняет эти поиски. При этом одни учителя добиваются успеха, находя для себя совершенно различные области деятельности: один как друг и советчик молодежи, другой, способствуя развитию независимого и смелого мышления у выдающихся учащихся, а еще кто-то, устраняя причины недостатков у слабых учащихся. Нельзя сказать, что один из этих типов лучше, чем другой: все они необходимы.

В предлагаемом Вашему вниманию опроснике заложена идея оценки и сравнения между собой различных типов педагогов.

Инструкция. В данном опроснике перечислены свойства, которые могут быть присущи Вам в большей или меньшей степени. При этом, соответственно, возможны два варианта ответов:

- а) верно, описываемое свойство типично для моего поведения или присуще мне в большей степени;
- б) неверно, описываемое свойство нетипично для моего поведения или присуще мне в минимальной степени.

Прочитав утверждение, выберите один из вариантов ответа и отметьте его на листе ответов, зачеркнув нужную букву.

(а, б)

1. Я бы вполне мог жить один, вдали от людей.
2. Я часто побеждаю других своей самоуверенностью.
3. Твердые знания по моему предмету могут существенно облегчить жизнь человека.
4. Люди должны больше, чем сейчас, придерживаться законов морали.
5. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку.
6. Мой идеал рабочей обстановки – тихая комната с рабочим столом.
7. Люди говорят, что мне нравится делать все своим оригинальным способом.
8. Среди моих идеалов видное место занимают личности ученых, сделавших большой вклад в мой предмет.
9. Окружающие считают, что на грубость я просто не способен.
10. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.
11. Бывает, что все утро я ни с кем не хочу разговаривать.
12. Мне важно, чтобы во всем, что меня окружает, не было беспорядка.

13. Большинство моих друзей – люди, интересы которых лежат в сфере моей профессии.
14. Я подолгу анализирую свое поведение.
15. Дома а веду себя за столом так же, как в ресторане.
16. В компании я предоставляю другим возможность шутить и рассказывать всякие истории.
17. Меня раздражают люди, которые не могут быстро принимать решения.
18. Если у меня есть немного свободного времени, то я предпочитаю почитать что-нибудь по моей дисциплине.
19. Мне неудобно дурачиться в компании, даже если другие это делают.
20. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих.
21. Мне очень нравится приглашать гостей и развлекать их.
22. Я редко выступаю вразрез с мнением коллектива.
23. Мне больше нравятся люди, хорошо знающие свою профессию, независимо от их личностных особенностей.
24. Я не могу быть равнодушным к проблемам других.
25. Я всегда охотно признаю свои ошибки.
26. Худшее наказание для меня – быть закрытым в одиночестве.
27. Усилия, затраченные на составление планов, не стоят этого.
28. В школьные годы я пополнял свои знания, читая специальную литературу.
29. Я не осуждаю человека за обман тех, кто позволяет себя обманывать.
30. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услуги.
31. Вероятно, некоторые люди считают, что я слишком много говорю.
32. Я избегаю общественной работы и связанной с этим ответственности.
33. Наука – это то, что больше всего интересует меня в жизни.
34. Окружающие считают мою семью интеллигентной.
35. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять.
36. Я живу сегодняшним днем в большей степени, чем другие люди.
37. Если есть выбор, то я предпочитаю, чем рассказывать ученикам что-нибудь по предмету, организовать внеклассное мероприятие.
38. Основная задача учителя – передать ученику знания по предмету.
39. Я люблю читать книги и статьи на темы нравственности, морали, этики.
40. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами.
41. Большинство людей, с которыми я бываю в компаниях, несомненно рады меня видеть.
42. Думаю, мне понравилась бы работа, связанная с ответственной административно-хозяйственной деятельностью.
43. Я вряд ли расстроюсь, если придется провести свой отпуск, обучаясь на курсах повышения квалификации.
44. Моя любезность часто не нравится другим людям.
45. Были случаи, когда я завидовал удаче других.
46. Если мне кто-нибудь нагрубит, то я могу быстро забыть об этом.
47. Как правило, окружающие прислушиваются к моим предложениям.
48. Если бы мне удалось перенестись в будущее на короткое время, то я в первую очередь набрал бы книг по моему предмету.
49. Я проявляю активное участие в судьбе других.
50. Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей.

Обработка. Для обработки результатов опроса необходимо использовать ключ ответов, который сравнивается с ответами испытуемого. Каждый ответ оценивается по двухбалльной шкале:

- ответ, совпадающий с ключом, оценивается в 1 балл;
- ответ, не совпадающий с ключом, приравнивается к 0.

Каждый личностный параметр оценивается через суммирование оценок по группе вопросов. Суммарная оценка по фактору не превышает 10 баллов. Зона нормы находится в пределах 3–7 баллов.

Обработку результатов обычно начинают со шкалы мотивации одобрения, так как в том случае, если ответ выходит за рамки нормы по этому фактору, следует признать, что испытуемый стремился исказить результаты и они не подлежат дальнейшей интерпретации.

К о д опросника:

Общительность – 1б, 6б, 11б, 16б, 21 а, 26а, 31а, 36а, 41а, 46а.

Организованность – 2а, 7а, 12а, 17а, 22б, 27б, 32б, 37а, 42а, 47а.

Направленность на предмет – 3а, 8а, 13а, 18а, 23а, 28а, 33а, 38а, 43а, 48а.

Интеллигентность – 4а, 9а, 14а, 19а, 24а, 29б, 34а, 39а, 44а, 49а.

Мотивация одобрения – 5а, 10а, 15а, 20б, 25а, 30а, 35а, 40б, 45б, 50а.

Каждое из направлений профессиональной направленности считается недостаточно развитым, если по данной шкале получено менее 3 баллов, и ярко выраженным при количестве баллов более 7. Для большей наглядности полученные результаты целесообразно выразить в виде круговой или столбцевой диаграммы. Выраженность одного фактора свидетельствует о мононаправленности личности учителя, а выраженность нескольких факторов может интерпретироваться как результат полинаправленности.

Профессиональная деятельность неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности специалиста, когда происходит, с одной стороны, усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой – изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Если эти профессиональные изменения расцениваются как негативные, т. е. нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость, то их следует рассматривать как профессиональные деформации. Эти особенности могут все более глубоко включаться в структуру личности, иерархизируя ее, напоминая изменения, происходящие в личности при акцентуациях.

Полученные данные позволяют по-новому подойти к процессу подготовки и деятельности педагогов. Очевидно, что учителя в силу своих личностных особенностей оказываются в наилучшей степени приспособленными для реализации одних профессиональных функций, в то время как реализация других функций оказывается им просто недоступной. Так «интеллигент» без особого труда способен обеспечить выполнение в своей профессиональной деятельности гностической, воспитательной, информационной, пропагандистской, развивающей, исследовательской и функции самосовершенствования. «Предметник» лучше реализует конструктивную, методическую, обучающую, ориентировочную функции; «организатор» – исполнительную, мобилизационную, организаторскую; «коммуникатор» – лишь коммуникативную функцию. Отметим, что речь идет не об абсолютном, а только об относительном преимуществе, т. е. и «коммуникатор» может выполнить организаторскую работу, но у него это отнимет больше сил и времени, чем у «организатора».

Глава 4. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МЫШЛЕНИЮ ПЕДАГОГА

Интерес психологов к познавательной сфере педагога выражен гораздо в меньшей степени, что связано со снижением возможностей ее коррекции в зрелом возрасте. Проводимые исследования в большей мере посвящены выявлению возрастных деформаций. Из всех познавательных процессов, изучавшихся в рамках профессиональных изменений, пожалуй, наибольшее количество исследований посвящено мышлению. Еще Л. Фейербах отмечал, что «положение, должность имеют влияние на образ мыслей человека, его внутреннюю жизнь, его веру более, чем он осознает это. В большинстве случаев уже нельзя отличить образ мыслей по долгу службы от свободных убеждений того, что исходит от самого человека, от того, что исходит от него в связи с его внешней профессией» [211, т. 3, С. 25].

В психологических исследованиях понятие «профессиональное мышление» употребляется в двух смыслах. В одном смысле, когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста, здесь речь идет об особенностях мышления, выражающих его качественный аспект. В другом смысле, когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, здесь имеется в виду предметный аспект.

Так, В. П. Андронов, характеризуя качественный аспект профессионального мышления врача, называет его «клиническим», «врачебным», «медицинским» и считает, что оно возникает у опытных врачей, которые на практике убеждаются в том, что все описываемые в руководствах характерные симптомы заболевания обнаруживаются крайне редко [178]. Если же врач вместо конкретного анализа изучения клинической картины болезни стремится по внешним, поверхностно осознаваемым признакам доказать, что симптомы болезни данного больного полностью совпадают с «классической» картиной болезни, то в этом случае диагностика и лечение идет формально. Нетрудно найти аналогичные

проявления профессионального мышления и в педагогических профессиях.

Предметный аспект можно рассматривать как стереотипы мышления. Стереотипия – это та часть прошлого опыта, которая сформировалась в ходе выполнения профессиональной деятельности, входит в мышление профессионала в качестве репродуктивной его части, регулирует весь ход мыслительного процесса, начиная от принятия проблемной ситуации и кончая последними этапами решения, имеет тенденцию проявляться в виде репродуктивных компонентов в решении задач, не относящихся к сфере «привычной» для субъекта деятельности.

Однако в практической деятельности чаще всего понятие «профессиональное мышление» употребляется одновременно в обоих этих смыслах. Так, помимо «клинического» мышления врача, принято говорить о «педагогическом» мышлении учителя, о «техническом» мышлении инженера, техника, рабочего, «пространственном» мышлении архитектора, «художественном» мышлении работников искусства, «математическом» мышлении, «физическом» мышлении научных работников, работающих в соответствующих областях науки, и т. д. Здесь имеются в виду некоторые особенности мышления специалиста, позволяющие ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства: быстро, точно и оригинально решать как ординарные, так и неординарные задачи в определенной предметной области. Таких специалистов обычно характеризуют как людей творческих в своей профессиональной области, как людей, по-своему видящих предмет своей деятельности и способных к рационализаторству, новаторству, открытию нового.

Наряду с профессиональным мышлением нередко употребляются другие понятия, близкие к нему по смысловому значению. Так, А. Л. Журавлев предлагает использовать в этом смысле понятие «профессиональная компетентность» [76, С. 110]. Однако само понятие компетентности гораздо шире понятия мышления, рассматриваемого здесь как познавательный процесс. А. И. Нафтульев говорит о профессиональном интеллекте, под которым понимается сложная функциональная система, обеспечивающая ориентировочно-поисковую активность субъекта и принятие им оперативных решений в определенной профессиональной деятельности [138]. Такой подход позволил автору выделить два основных уровня этого системного образования, определяющих стабилизирующую детерминацию психологической устойчивости и относительной автономности профессиональной деятельности:

- уровень обобщенных стратегий ориентировочно-поисковой, прогностической и диагностической активности, на основе которых и формируются конкретные способы решения задач;
- уровень подвижности иерархии критериев оценки складывающейся обстановки и генерируемых решений.

Однако в результате своих рассуждений А. И. Нафтульев ограничился лишь одной функцией интеллекта, рассматривая профессиональный интеллект как интегральный эффект конкретной социально-детерминированной деятельности, обеспечивающей адаптацию (в широком смысле) к ней субъекта.

Тесты интеллектуальной энергии. Концепция интеллектуальной энергии уходит своими корнями в великий мысленный эксперимент, поставленный в середине прошлого века Д. К. Максвеллом и получивший широкую известность под названием «Демон Максвелла».

Суть этого эксперимента состоит в следующем. Возьмем замкнутую термодинамическую систему, например баллон с непроницаемыми стенками, наполненный газом. Пусть газ в этом баллоне находится в состоянии термодинамического равновесия. Это означает, что температура во всех точках внутри баллона одинакова.

Согласно законам термодинамики, при помощи такого газа невозможно произвести никакую работу (что эквивалентно невозможности существования вечного двигателя второго рода). Этот газ мог бы совершить работу только в том случае, если бы в разных точках внутри баллона была разная температура (т. е. имела бы место неравномерность нагревания).

Представим теперь, что внутри баллона оказался Демон, который перегородил баллон пополам перегородкой, имеющей маленькое отверстие с задвижкой. Увидев быструю молекулу газа, Демон открывает задвижку, пропуская ее, скажем, в правую часть баллона. Закрывая задвижку, Демон оставляет медленные молекулы в левой части баллона. Через некоторое время в правой части окажутся преимущественно быстрые молекулы, в левой – преимущественно медленные молекулы (это эквивалентно тому, что справа будет горячий газ, слева – холодный). Возникшая неравномерность нагревания позволит газу совершить работу.

Парадокс заключается в получении энергии «из ничего». Этот парадокс могла разрешить только возникшая много лет спустя теория информации, согласно которой для получения информации

необходимо затратить энергию. Демон в мысленном эксперименте Максвелла непрерывно должен тратить энергию на то, чтобы отличить быструю молекулу от медленной, а эта энергия соответствует количественно той работе, которую может совершить неравномерно нагретый газ. Эту энергию логично назвать интеллектуальной энергией.

Конечно, сказанное не есть вполне строгое определение интеллектуальной энергии, но здесь нет необходимости вдаваться в более глубокий анализ этого понятия.

Тесты интеллектуальной энергии состоят из вопросов, понимание которых требует существенно разных затрат интеллектуальной энергии. По тому, какой вопрос (или какой вариант ответа на один и тот же вопрос) предпочитает испытуемый, и делается вывод о его интеллектуальной энергии. Поясним сказанное на примере.

Один из вопросов, измеряющий интеллектуальную энергию, следующий.

Какое выражение Вам больше нравится?

а) Если бы Л. И. Брежнев после смерти стал богом, то Луну переименовали бы в Малую Землю.

б) Если бы Л. И. Брежнев после смерти стал богом, то на небе стало бы гораздо больше звезд.

Оба варианта ответа не несут никакой информационной нагрузки, они выглядят как каламбур, шутка. Но они подобраны таким образом, что для понимания одного из них требуется обладание заметно большей интеллектуальной энергией, чем для понимания другого. Поскольку нравится может только такое высказывание, которое понятно, то предпочтение того или иного варианта свидетельствует об уровне интеллектуальной энергии отвечающего.

Можно провести следующую аналогию. Сильному человеку «нравится» двухпудовая гиря, слабому – пятикилограммовая гантель. Предпочтение одного из этих двух спортивных снарядов связано только лишь с физической силой (точнее, энергией) и ни с чем другим. Аналогично предпочтение варианта а) или б) связано лишь с интеллектуальной энергией и ни с чем другим.

Следует подчеркнуть, что понятия «интеллект» и «интеллектуальная энергия» не совпадают. Различие между ними в том, что то, как реализована интеллектуальная энергия (интеллектуально-энергетический потенциал), можно определить по результатам деятельности, по конкретным достижениям человека (в той или иной области). Чтобы оценить то, что есть, достаточно проследить результаты предыдущей деятельности. Зачем, спрашивается, тестировать известного ученого, если налицо его книги, изобретения, ученики? Зачем тестировать шофера, если достаточно эксперту проехать с ним 5 мин по городу и все станет ясно (правда, кроме того, нужно тем или иным путем узнать, садится ли он пьяный за руль)?

Другое дело, если требуется предсказать или нет будущие успехи, которые, как известно, не есть просто экстраполяция (продолжение) прошлых успехов. Известный ученый, интеллект которого бесспорен, может исчерпать себя и быть уже неспособным создать что-либо новое, точно так же, как и студент-двоечник (с той лишь разницей, что последний и в прошлом ничего не создал, и в будущем ничего не создаст).

По тестам интеллектуальной энергии низкие оценки получают и студенты-двоечники, и специалисты (даже выдающиеся), интеллектуальный потенциал которых исчерпан.

Интеллектуальная энергия человека структурирована согласно сферам (областям, направлениям) ее реализации. Можно выделить интеллектуальный потенциал, управленческий, нравственный и социальный потенциал. Применительно к каждой из этих сфер разработаны специальные психологические тесты.

Оценка нереализованного интеллектуального потенциала. Эта оценка позволяет прогнозировать успехи испытуемых в тех сферах интеллектуальной деятельности, для которых существенно использование естественного или искусственного языков. Так как указанная оценка осуществляется при помощи вербальных тестов (которые состоят из высказываний, а не из рисунков или геометрических моделей), то она может прогнозировать успехи бухгалтера, оратора, журналиста, изобретателя в области естественных наук и т. д., но не может прогнозировать успехи художника, архитектора или скульптора (т. е. тех, для кого существенно не вербальное, а наглядно-образное мышление).

Ниже приводится пример теста на нереализованный интеллектуальный потенциал.

Тест 1. «Последний патрон Фанни Каплан».

Инструкция. Предлагаемый ниже небольшой рассказ имеет иронический подтекст. Внимательно прочитайте его и ответьте затем на несколько вопросов по данному рассказу.

21 августа 1991 г. я приехал в Москву, чтобы взять интервью у Вилена Мэлора, директора созданного вчера нового института Академии наук СССР.

Вилен с готовностью откликнулся на мою просьбу о встрече, и вот мы беседуем в его роскошной московской квартире.

– Вилен, у Вас необычное имя...

– Дело в том, что я выходец из семьи со славным революционным прошлым. Мой дед – Феликс Дзержинский, ближайший, как известно, соратник вождя нашей революции товарища Ленина. Родители и дали мне имя в честь памяти о нем, Вилен – это сокращенно: Владимир Ильич Ленин. Мой отец в свое время взял псевдоним Мэлор. Это сокращенно: Маркс, Энгельс, Ленин – организаторы революции.

Я горжусь своим именем.

– У Вашей страны сейчас сложное экономическое положение. И вдруг создается новый институт, а это немалые затраты...

– В данном случае затраты необходимы, и они быстро окупят себя. Наш институт занимается проблемами сельского хозяйства и будет активно способствовать выводу страны из кризиса.

– Вилен, Ваш институт носит имя Фанни Каплан. Я правильно понял, что это именно та женщина, которая в 1918 г. стреляла в Ленина и ранила его?

– Совершенно верно, это именно та самая Каплан. До последнего времени в СССР о ней почти ничего не знали, кроме того, что она покушалась на вождя мирового пролетариата. Это плохо, но, разумеется, не потому, что можно в какой-то мере оправдать ее поступок. Это плохо потому, что мы должны знать о Ленине как можно больше. Мы должны знать не только о его соратниках, но и о его недругах.

У нас есть очень важная отрасль исторической науки – лениниана. Чтобы всесторонне отразить историческую фигуру Ленина, необходимо, как представляется мне и моим коллегам, дополнить лениниану каплановедением (направлением в исторической науке, изучающим личность Фанни Каплан).

– Извините, Вилен, но мне непонятно, что общего между сельским хозяйством и Фанни Каплан.

– Сначала была мысль создать два академических института: один естественного профиля, изучающий личность Фанни Каплан. Но товарищ Янаев эту мысль не одобрил, так как в СССР сейчас действительно сложно с финансами. Товарищ Янаев подписал указ о создании комплексного естественно-гуманитарного института под названием «Институт по борьбе с вредителями сельского хозяйства имени Фанни Каплан». Добавлю, что создание этого института стало возможным только после долгожданного прихода к власти ГКЧП.

– Вас назначили на должность директора или избрали?

– У нас сейчас демократия, и назначения не модны. Я был избран по конкурсу из нескольких кандидатов.

– Как проходили выборы?

– Независимая экспертная комиссия ЦК КПСС сделала выбор на основе оценки научных докладов на заданную тему, представленных кандидатами. Мой доклад был признан лучшим.

– Назовите, пожалуйста, тему доклада.

– Мой доклад назывался: «Как изменилась бы история России, если бы Фанни Каплан была современницей Пушкина, а Жорж Дантес – эсером?*

* Жорж Дантес смертельно ранил на дуэли великого русского поэта XIX в. А. С. Пушкина. Фанни Каплан принадлежала к партии эсеров.

– Вилен, в чем секрет Вашего успеха? Почему, как Вам кажется, доклады других кандидатов на эту тему оказались хуже Вашего?

– Дело в том, что я оказался более информированным, поскольку имел возможность пользоваться семейным архивом. Я нашел, в частности, материалы, связанные с Каплан. Оказалось, что Ленин знал Каплан в течение многих лет. По воспоминаниям моего деда, Ленин как-то сказал ему: «Фанни – милейшая женщина, у нее очень легкий характер. Я постоянно над ней подшучиваю, и она ни разу на меня не обиделась!»

– Можно ли сказать, что благодаря семейному архиву Вы сегодня – самый крупный каплановед в СССР?

– Пожалуй, да. Во всяком случае, именно мне было поручено разработать систему подбора

сотрудников института.

– В чем суть этой системы?

– Любой сотрудник нашего института должен разбираться в каплановедении. Мы принимаем на работу только в том случае, если кандидат правильно ответит на ряд вопросов о Фанни Каплан.

– Вилен, не могли бы Вы привести примеры таких вопросов и правильных ответов?

– Если только несколько.

Вопрос 1: Как ответила бы Фанни Каплан на вопрос о том, что главное в жизни?

Правильный ответ: «Главное в жизни – это выбор цели!»

Вопрос 2: Каков любимый афоризм Фанни Каплан?

Правильный ответ: «Даже плохо целясь, можно попасть в историю».

Вопрос 3: Известно, что большевиков во главе с Лениным сильно критиковали после Октябрьской революции 1917 г. Как относилась Ф. Каплан к этой критике? Почему так?

Правильный ответ: «Отрицательно, потому что "большевизм – это не мишень для критики"».

Вопрос 4: Как относилась Фанни Каплан к разговорам о том, что большевики – немецкие шпионы? Почему так?

Правильный ответ: «Отрицательно, потому что, как говорила Фанни Каплан, она никогда не была сторонницей травли большевиков».

– Я слышал, Вилен, что товарищ Стародубцев возлагает на Ваш институт большие надежды, а Вас лично он рекомендовал избрать в члены ГКЧП с тем, чтобы Вы руководили советской наукой?

– Мне не хотелось бы отвечать на этот вопрос. Как я говорю в таких случаях, Вы задали вопрос имени Фанни Каплан.

Я был доволен взятым интервью, и как всегда после удачного рабочего дня мне захотелось выпить. Я намекнул об этом хозяину.

Вилен подошел к бару, открыл его, достал бутылку коньяка и сказал:

– Сейчас в Москве очень плохо со спиртным. У меня были запасы, но теперь осталась последняя бутылка. Как я говорю в таких случаях, это последний патрон Фанни Каплан.

Вопросы (по рассказу):

1. Чем конкретно занимается институт по борьбе с вредителями сельского хозяйства имени Фанни Каплан?

2. Как конкретно изменилась бы история России, если бы Фанни Каплан была современницей Пушкина, а Жорж Дантес – эсером?

3. Прокомментируйте высказывание В. И. Ленина о Фанни Каплан: «Фанни – милейшая женщина, у нее очень легкий характер. Я постоянно над ней подшучиваю, и она ни разу на меня не обиделась!»

4. Как Вы понимаете высказывание Фанни Каплан: «Главное в жизни – это выбор цели!»?

5. Как Вы понимаете афоризм Фанни Каплан: «Даже плохо целясь, можно попасть в историю»?

6. Почему Фанни Каплан говорила: «Большевизм – это не мишень для критики»?

7. Почему Фанни Каплан «никогда не была сторонницей травли большевиков»?

При ответе на вопросы учтите иронический подтекст приведенного выше рассказа.

К л ю ч . Каждый вопрос теста имеет базовый подтекст, который одни испытуемые видят, а другие – нет. Привести «ключи» этого теста – это значит указать базовый подтекст каждого вопроса (см. ниже).

1. Институт по борьбе с вредителями сельского хозяйства имени Фанни Каплан занимается борьбой с большевиками методами Каплан.

2. Если бы Каплан была современницей Пушкина, а Дантес – эсером, то Пушкин, в отличие от Ленина, остался бы жив – со всеми вытекающими для России последствиями.

3. Фанни Каплан долгое время не обижалась на шутки Ленина, но потом выстрелила в него.

4. Под «целью» Каплан понимала Ленина.

5. Фанни Каплан попала в историю в двух смыслах: во-первых, ее действия навсегда связали ее имя с исторической личностью – Лениным, во-вторых, она получила крупные «неприятности» (если можно так выразиться) для самой себя.

6. Большевизм – это не мишень для критики, поскольку это мишень (с точки зрения Каплан) для стрельбы.

7. Каплан никогда не была сторонницей травли большевиков потому, что она была сторонницей их расстрела.

Наиболее легкие вопросы – второй и четвертый.

Примечание. Рассказ «Последний патрон Фанни Каплан» нравится далеко не всем, тем не менее он иллюстрирует основные особенности тестов интеллектуальной энергии. Кроме того, он представляет большевизм как нечто смешное (а то, что хоть один раз стало смешным, уже никогда не станет страшным).

Тест 2. «Притча о слоне и муравье».

Муравей, не заметив слона, наступил ему на ногу. Слон рассердился и проглотил муравья. Муравей, в свою очередь, рассердился и проглотил слона. Слон тогда еще более рассердился и проглотил муравья. В ответ муравей проглотил слона. И т. д.

Вопрос: Каков результат таких взаимоотношений между слоном и муравьем?

П о д с к а з к а - п о я с н е н и е . Требуется назвать вполне конкретный результат. Ответы типа: «в результате получается ерунда» или «результатом является вывод: не обижай маленьких» и т. п. не годятся. Нужно назвать результат, аналогичный, например, тому, к которому сводится следующая история.

Джон и Билл поссорились. Джон выстрелил и смертельно ранил Билла. В ответ Билл выстрелил и смертельно ранил Джона. В ответ Джон выстрелил и смертельно ранил Билла. И т. д.

Результат таких взаимоотношений Джона и Билла вполне конкретен и очевиден: двое убитых.

Результат взаимоотношений слона и муравья также вполне конкретен, но менее очевиден. Так что же это за результат? Сформулируйте и обоснуйте его.

Ключ. Более 90% отвечавших на этот тест правильный ответ не нашли.

Результат взаимоотношений слона и муравья – слон.

Если бы требовалось ответить на вопрос, что будет в результате того, что слон проглотит муравья, то любой бы ответил: слон (это тривиально). Но то же самое будет и в том случае, если муравей проглотит слона. В самом деле, если желудок муравья растягивается до нужных размеров (при этом стенки желудка становятся толщиной в несколько молекул) и внутри желудка оказывается слон, то получается то же самое, как если бы слона никто и не проглатывал (т. е. слон).

Для того, чтобы найти правильный ответ, нужно, во-первых, абстрагироваться от внешней абсурдности задачи; во-вторых, буквально трактовать ключевое слово «проглотил» (проглотить – значит, поместить в желудок); в-третьих, подключить наглядное мышление.

Тест 3. Оценка нереализованного интеллектуального потенциала.

Инструкция. Ниже приведен ряд высказываний с указанием вариантов ответа. Подчеркните в самом опроснике выбранный Вами вариант ответа.

1. Какое слово Вам хотелось бы сопоставить со словом «крокодил»?

Варианты ответа: эскаватор, зеленый, бегемот.

2. Какое выражение Вам больше нравится:

- а) если ты – атеист, то все равно должен уважать ценности религиозной культуры;
- б) если ты – атеист, то не переходи дороги на красный свет.

Варианты ответа: а);
б);
никакое не нравится.

3. Какое выражение Вам больше нравится:

- а) жизнь – это путешествие в будущее;
- б) жизнь – это путешествие в прошлое.

Варианты ответа: а);
б);
никакое не нравится.

4. Мне больше нравится сравнение падающего града с ...

Варианты ответа:
а) десантом парашютистов;
б) плачущим мамонтом;
никакое не нравится.

5. Какое выражение Вам больше нравится:

- а) заставь дурака Богу молиться, он свой лоб расшибет, отучи – чужой;
- б) заставь дурака Богу молиться, он все равно дураком останется.

Варианты ответа: а);

б);

никакое не нравится.

8. Какое выражение Вам больше нравится:

а) трудно быть Богом;

б) скучно быть Богом.

Варианты ответа: а);

б);

никакое не нравится.

7. Какое выражение Вам больше нравится:

а) если бы Л. И. Брежнев после смерти стал богом, то Луну переименовали бы в Малую Землю;*

б) если бы Л. И. Брежнев после смерти стал богом, то на небе стало бы гораздо больше звезд.

Варианты ответа: а);

б);

никакое не нравится.

8. Какое выражение Вам больше нравится:

а) путешествуя, мы улучшаем свое настоящее;

б) путешествуя, мы улучшаем свое прошлое.

Варианты ответа: а);

б);

никакое не нравится.

9. Какое выражение Вам больше нравится:

а) часто ломающиеся цветные телевизоры экономят Ваше рабочее время;

б) часто ломающиеся цветные телевизоры говорят о низком качестве изделий нашей электронной промышленности.

Варианты ответа: а);

б);

никакое не нравится.

10. Какое выражение Вам больше нравится:

а) утопающий понял, что спасение утопающих – дело рук самих утопающих;

б) утопающий понял, что является делом всей его жизни.

Варианты ответа: а);

б);

никакое не нравится.

11. Какое выражение Вам больше нравится:

а) изобретатель подобен «медвежатнику» (вору, взламывающему сейфы);

б) изобретатель подобен антенне.

Варианты ответа: а);

б);

никакое не нравится.

Количественный показатель, оценивающий уровень нереализованного интеллектуального потенциала испытуемых, – коэффициент нереализованного интеллектуального потенциала (КНИП). Значения КНИП, которые меньше 40 стандартных единиц (ст. ед.), соответствуют низкой (слабой) группе испытуемых; значения КНИП, попадающие в интервал от 40 до 60 ст. ед., соответствуют средней (нормативной) группе; и значения КНИП, превышающие 60 ст. ед., соответствуют высокой

(сильной) группе испытуемых.

КНИП отражает способность к новым достижениям в любых сферах интеллектуальной деятельности, таких, для которых существенно использование искусственного или естественного языков.

КНИП прогнозирует успехи дипломата, бухгалтера, журналиста, инженера, изобретателя и др., а также успехи в овладении любой новой специальностью, такой, для которой существенно абстрактно-понятийное (вербальное) мышление.

КНИП отражает именно новые достижения, а не то, что уже достигнуто. Поэтому низкий КНИП может быть как у неспособного студента, так и у выдающегося изобретателя, исчерпавшего свой интеллектуальный потенциал.

КНИП не может прогнозировать успехи в тех сферах интеллектуальной деятельности, для которых существенно не абстрактно-понятийное, а наглядно-образное мышление. В частности, КНИП не может прогнозировать успехи художника, скульптора, дизайнера, архитектора и др. КНИП не может прогнозировать такие успехи в сферах физического труда и спорта.

Понимание профессионализации как адаптации к деятельности не продвигает исследователей к выявлению механизмов и закономерностей профессионализации познавательных процессов, а оставляет их на феноменологическом уровне. Этим же отличается и подход В. Э. Тамарина и Д. С. Яковлевой, которые понимают под профессиональным мышлением особый склад ума, его специфическую направленность, адекватную сущности воспитательной деятельности [203].

Следует отметить, что попытки рассмотреть профессиональное мышление педагога именно как адаптацию достаточно устойчивы и отражают определенную тенденцию. Так, А. А. Орлов, отмечая, что мышление учителя непосредственно включено в его практическую деятельность, указывает на его направленность на адаптацию знания всеобщего к конкретным учебно-воспитательным ситуациям [141, С. 5]. По его мнению, это – своеобразное «педагогическое видение» окружающего мира, отражающее психолого-педагогические и профессиональные знания, способы умственных действий и установок личности учителя. Это основание позволяет выделить три уровня сформированности профессионального мышления педагога:

- низкий – решение задач осуществляется по устоявшимся шаблонам (как правило, педагогические задачи на этом уровне подменяются функциональными);
- средний – характеризуется наличием отдельных творческих элементов при решении задач (проявляются первоначальные умения синтезировать полученные теоретические знания и использовать их на практике);
- высокий – нестандартный подход к анализу ситуаций, решение задач на основе диагностирования конкретных условий.

Эта дифференциация, отражая прежде всего профессиональный уровень творческих возможностей специалиста, имеет лишь косвенное отношение к влиянию деятельности на особенности его мышления. Подобная подмена профессионализации другими категориями присутствует во многих работах. Так, М. В. Савгин еще более упрощает понятие профессионального мышления, сводя его к иерархизированному процессу постановки и решения учителем подчиненных друг другу задач развития, обучения и воспитания учащегося и класса школьников [188]. Анализируя педагогическое мышление на макро-, мезо- и микроуровнях, он выделяет следующие показатели его высокого уровня:

- наличие у педагога адекватных когнитивных моделей процесса развития учащегося и класса школьников в различных видах деятельности;
- сформированность механизма педагогической атрибуции как необходимого компонента процесса интерпретации социально-психологических, психофизиологических и педагогических детерминант, которые обуславливают учебно-воспитательный процесс;
- развитость механизма антиципации: предвидение в сознании педагога в схематической форме ответа на педагогическую проблему еще до того, как она будет решена;
- сформированность педагогической рефлексии как компонента педагогического мышления.

Т. А. Метельницкая, выбирая несколько иные основания, соответственно считает, что мышление учителя функционирует на других уровнях: демонстративном, методическом и методологическом; причем 82% учителей находятся на первых двух уровнях [132]. Д. Н. Завалишина и С. Г. Поликанов также считают, что с ростом стажа и опыта мышление изменяется, но это изменение идет в сторону уменьшения проблемности [77]. Следует заметить, что «беспроблемность» вовсе не противоречит сложившимся традиционным представлениям о профессиональном умственном развитии, согласно которым специалисты высокого класса должны ставить больше проблем. У профессионалов

действительно возрастает «чувствительность» к проблемам. Только способность эта начинает обслуживать не столько текущий момент деятельности, сколько ее перспективу. Это выражается в появлении новых познавательных задач, относящихся к функционированию и развитию управляемого объекта в целом, и, главное, в предупреждении самой возможности возникновения проблемных ситуаций. Кроме того, профессионализм в проектировании деятельности характеризуется особыми умениями: умением обобщать на основе анализа, восходить в познании от общего к конкретному; умением в структуре имеющегося знания находить наиболее общий вариант проблемы, поиском аналогий в разных научных дисциплинах [217].

В рассмотрении мыслительной сферы педагога широкий разброс мнений отдельных исследователей наблюдается и в более поздних исследованиях. Так, например, Л. П. Доблаев понимает педагогическое мышление как обобщенное и опосредованное познание психологического механизма (причин, мотивов, структуры) поступков человека (особенно в конфликтах или в экстремальных ситуациях), ведущее к нахождению эффективных способов воздействия на него в условиях профессиональной деятельности [67]. М. В. Савгин определяет педагогическое мышление как иерархизированный процесс самостоятельной постановки и решения учителем подчиненных друг другу задач развития, обучения и воспитания учащегося и класса школьников [188].

М. М. Кашанов понимает под профессиональным мышлением педагога совокупность характеристик, «имеющих значение для продуктивности и целенаправленности выполнения педагогической деятельности» [86]. По его мнению, системное рассмотрение особенностей мышления педагога возможно на основании выделения микрогенетических, функциональных, содержательных и операционных характеристик мышления, проявляющихся в ходе возникновения решения педагогических проблемных ситуаций.

Л. А. Лепихова и Э. А. Карандашова выделяют в структуре профессионального педагогического мышления категорию «социальный интеллект», под которым понимается умение человека адекватно воспринимать и интерпретировать личность и поступки другого человека или какую-нибудь жизненную ситуацию [111]. Как считают данные авторы, для педагога, деятельность которого включает решение задач формирования и развития межличностных отношений на уровне «учитель–ученик», «ученик–ученик», «ребенок–взрослый», развитие этого качества интеллекта является профессионально важным. В то же время, как показал проведенный ими анализ педагогических ошибок в решении задач по пониманию социальных ситуаций, у большинства учителей профессионально выработались жесткие стереотипы мышления относительно того, как «должно быть правильно» с точки зрения педагога. Эта уверенность оказалась настолько сильна, что некоторые педагоги не допускали какие-либо варианты отклонений от собственного понимания даже при условии разъяснения ситуации со стороны экспериментаторов. Выяснилось, что «социальный интеллект» педагогов значительно уступает таким показателям интеллекта, как «общая понятливость», «осведомленность», «вербальные способности».

В то же время, по мнению С. М. Пилюсян, важнейшим профессионально значимым показателем мышления педагога, играющим определяющую роль в успешности его деятельности, выступают его прогностические способности, которые позволяют ему эффективно взаимодействовать в системе «диагноз – прогноз – планирование – управление» [152].

А. Н. Ануфриев склонен акцентировать внимание на первом компоненте данной системы. Он предлагает включить в анализ профессиональной личности учителя понятие «диагностическое мышление», содержанием которого является постановка диагноза, т. е. определение индивидуальных особенностей ученика и причин, их обуславливающих [18]. Диагностическое мышление имеет две основные формы: практическое мышление, непосредственно вплетенное в учебно-воспитательный процесс с такими его особенностями, как дефицит времени, направленность на решение частных практических задач учебно-воспитательного процесса (например, по выражению глаз учителя надо определить, понимают ли ученики его разъяснение и если не понимают, то почему); и теоретическое мышление, когда ставится задача понять ученика (например, причины неуспеваемости или отрицательных форм поведения). Учитывая, что диагностическое мышление учителя часто протекает в условиях неполноты необходимой информации, А. Ф. Ануфриев выдвигает предположение, что данный вид мышления является уже предметом не науки, а искусства, и предлагает опираться на уникальное своеобразие опыта и личностных свойств субъекта при постановке диагноза.

В. Э. Тамарин и Д. С. Яковлева дополняют понятие педагогического мышления следующими признаками:

- 1) осмысленность жизненных и учебных ситуаций с точки зрения их использования для реализации

определенных воспитательных целей;

2) восприятие различных информационных источников с позиций их дальнейшего использования как средства обучения и воспитания;

3) стремление взглянуть на материал с позиций школьника, дать материалу психолого-лингвистическую оценку;

4) стремление осмыслить мотивы, поступки учащихся, представить себе их психические состояния [203].

Как видно, здесь есть еще место для творчества и включения различных других компонентов мышления учителя, тем более, что авторы выделяют три уровня мыслительной деятельности. На первом уровне осуществляется следование логике предметной деятельности и подмена воспитательных целей «вещными». Второй уровень характеризуется способностью реконструировать логику предметной деятельности за счет перераспределения функций или состава участников ее деятельности. Здесь на первое место выходит педагогическая цель, которая определяет мысли и поступки воспитателя. Для третьего уровня характерно то, что мысленная реконструкция захватывает все элементы педагогической деятельности, а целенаправленное воздействие направлено как на группу в целом, так и на отдельных представителей. В. Н. Пушкин также подчеркивает творческий характер мышления педагога. В процессе исследования творческого мышления он углубил это понятие и выявил в его структуре аналитический и эвристический виды мыслительной деятельности, каждый из которых имеет свои этапы, механизмы и закономерности развития [170].

Не умаляя значения каждого из приведенных выше исследований профессионального мышления, отметим, что все выделенные аспекты, взятые отдельно, раскрывают и дополняют целостную картину мышления педагога, которое действительно должно быть и психологическим, и творческим, и диагностическим, и прогностическим и т. д. В то же время, если взять структуру познавательной сферы педагога, то исследователи уделяют недостаточно внимания остальным процессам: восприятию, воображению, не говоря уж о памяти, ставшей у некоторых авторов признаком регресса.

Более определенно высказался И. Я. Лернер, рассматривая педагогическое мышление как деятельность осмысления под определенным углом зрения, прямо или косвенно, любого педагогического явления [112].

По мнению А. А. Баталова, основное отличие профессионала от дилетанта в том, что если первые углублены в предмет до самоотречения, то вторые, наоборот, не доходят до содержания науки, оставаясь в пределах собственного «Я» [26]. Далее автор подчеркивает, что мышление дилетантов тяготеет к быстрым, но малообоснованным обобщениям, к звонкой терминологии, к новейшим областям знания и гипотезам, ориентировано на рекламу собственной личности.

Очевидно, что большинство проанализированных точек зрения на природу профессионального мышления учителя представляют педагогические подходы, охватывающие внешние проявления, которые во многом соответствуют заказам общества. Но как оно возникнет, какова его динамика по сравнению с до- и послепрофессиональным периодом, насколько результативны его разные виды, практически неизвестно. Подобное состояние исследовательского поиска в рамках проблемы профессионального мышления можно объяснить отсутствием необходимого исследовательского и диагностического инструментария, так как традиционные лабораторные способы не позволяют выявить специфику мышления профессионалов, а механическое перенесение имеющихся приемов и методик в реальные условия порождает многочисленные проблемы.

Среди наиболее часто встречающихся исследователями трудностей можно отметить:

- сложность «контекста» решаемых профессионалом вопросов заставляет экспериментатора изучать саму профессиональную деятельность;

- получение внешних проявлений мышления строго ограничивается объективными характеристиками деятельности;

- изменения процесса получения данных о мышлении, вызванные личностью испытуемого, целями деятельности и т. д.

Кроме того, можно отметить отсутствие отечественных тестов, направленных на выявление профессиональных особенностей мышления, что связано с их высокой специфичностью и предназначенностью для конкретных профессий. В подобных случаях лучше использовать метод свободных самоописаний с последующей их обработкой методами, разработанными в экспериментальной психосемантике, и методами контент-анализа.

Высокоинформативным может быть также сопоставление поведения в ситуациях с конечным

результатом, поддающимся четкой классификации, позволяющей дать валидное психологическое описание типа поведения, а также особенностей самосознания и личностных характеристик испытуемых. Вероятно, одним из таких доступных методов остается оценка мыслительных процессов по речи. Нетрудно представить себе воздействие профессиональной деятельности на мышление диспетчера такси, который за смену ведет до 350 телефонных переговоров с заказчиками и столько же с водителями машин, или телефонистку справочной службы, выдающую за 7 ч работы до 1000 справок, или кассира большого продовольственного магазина, имеющего за 11,5 ч работы до 1400 «сеансов» общения с покупателями [198].

Как показывают исследования, для речи же педагога характерна центрированность на себе. Так, по данным И. Н. Черейской, большинство реплик учителя, записанных на его уроках, можно определить как «Я-реплики» [163]. Она отметила, что учителя, как правило, используют фразы: «Я сейчас объясню», «Я недовольна вами сегодня», «Мне стыдно за вас», «Вы меня подводите». Данная фиксация педагогов на своей персоне мешает грамотным, хорошо знающим свой предмет и даже владеющим методиками преподавания учителям полностью реализовать себя в деятельности. Р. М. Грановская считает, что многих учителей отличает дидактическая, поучающая манера речи [56]. Очевидно, что если человек распространяет ролевое взаимодействие на все сферы, то его поведение становится неадекватным обстановке и общение с ним затрудняется. Отражением представлений о профессиональной деформации служат высказывания такого типа, как: «Оставь свой прокурорский тон», «Говорит, как учитель», «Начальственный окрик». Согласно наблюдениям автора, многих учителей отличает дидактическая, поучающая манера речи. Выработанная и в определенной мере полезная в школе, она, к сожалению, нередко проявляет неадекватность и неадаптивность поведения учителя в обыденной жизни.

Помимо выделенных вербальных характеристик, к косвенным показателям профессионального мышления можно отнести и особенности аудиального восприятия, т. е. человек, вовлеченный в профессию, нередко становится закрытым для сведений из других областей знаний. На это указывал еще К. А. Гельвеций, когда писал, что «если военный и негодант станут рассуждать перед адвокатами – один об искусстве вести осады, о военных лагерях, другой о торговле индиго и печеньем, сахаром и какао, то их будут слушать с меньшим удовольствием» [47, С. 213]. Это ведет к обособлению тех или иных профессий и их представителей друг от друга, к превращению их в некие «закрытые касты». И не без основания полтора столетия назад А. И. Герцен подчеркивал, что представители касты ученых зачастую не смешны только у себя в лаборатории или музее. Подобное положение во многом обусловлено существованием различных установок и стереотипов в отношении собственной и других профессий, т. е. того, что можно назвать «профессиональным мировоззрением». Разумеется, эти представления возникают не сразу и постоянно уточняются, исправляются и обогащаются в ходе настоящей профессиональной деятельности.

Одним из слабых мест исследований такого рода является отсутствие данных в отношении дальнейшего становления и изменения выявленных типов, особенностей их вхождения в профессию и взаимоотношения с реальными учащимися. Строя типологию будущих, да и реальных учителей только на основе мыслительной деятельности, легко зайти в тупик из-за большого количества накопленных эмпирических фактов и подходов, с одной стороны, и отсутствия строгих и точных теоретических оснований, с другой. Так, А. Х. Касымжанов и А. Ж. Кельбуганов в своем обзоре выделили «четыре основных разновидности ума: концептуальный (ум логика и математика), художественный (ум поэта и художника), социальный (ум политика) и производственный, или технологический (ум рабочего и инженера)» [85, С. 48]. В. А. Моляко выделяет уже пять типов: аналогизирующий ум, комбинирующий ум, реконструирующий ум, универсальный ум и бессистемный ум [129, С. 97]. Можно также вспомнить ставшее уже классическим деление мышления на виды по форме, по степени развернутости, по степени новизны, по характеру решаемых задач и т. д., каждый из которых в этом случае имеет право стать основанием типизации.

Не отрицая того факта, что, зная сложившиеся особенности мыслительной активности, возможно прогнозировать отдельные стороны деятельности будущих специалистов, нельзя забывать, что тип познавательной деятельности не является единственной детерминантой их поведения.

В целом нетрудно представить без учета всей структуры личности, к чему это приведет в профессии. Особенно проблематичны эти взаимосвязи для педагогической деятельности. Еще в 1910 г. В. Освальд предпринял исследование имеющихся в практике вариантов сочетаний педагогического и научного творчества и показал отсутствие прямых связей между особенностями мышления и способностью

преподавать науку [143]. В частности, он выделил следующие типы сочетаний:

- выдающиеся исследователи, но неспособные педагоги;
- прекрасные педагоги, но неудачные исследователи;
- выдающиеся исследователи и выдающиеся педагоги;
- исследователи, не имеющие ничего общего с педагогической деятельностью.

Аналогичные типы взаимодействия педагогического и научного творчества в современных условиях отмечает З. Ф. Есарева [74, С. 94]. Ею были отмечены также возможные сочетания данных компонентов:

- 1) стремление решить педагогическую задачу оказывается важнейшим фактором рождения открытия;
- 2) потребность преподавателя ознакомить студентов с основными достижениями науки и вместе с тем развить их способности к научной деятельности является фактором, способствующим рождению новых форм обучения;
- 3) педагогическая деятельность, отнимая много времени и требуя значительных усилий, ограничивает возможности ученого работать над научными проблемами;
- 4) научная работа вытесняет педагогическую.

Вероятно, существование подобных форм сочетаний связано с тем, что освоение сложной системы профессионального знания требует представленности в структуре объяснения и в самой модели учебной ситуации смысловых и целевых аспектов будущей деятельности. Это возможно только в ситуации совместной учебной деятельности, так как никакое преподавание не может полностью презентировать объект познания, так как его понимание включает ценностно-смысловые компоненты, связанные с вхождением субъекта учения в систему отношений с другими людьми.

ОЦЕНКА СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ

А. А. Алексеев и Л. А. Громова предложили свою методику определения стиля мышления [10]. Авторы исходили из того, что обычно психологи подходят к наведению порядка в интеллектуальном мире с двух, в известной мере противоположных, хотя и допускающих объединение, позиций.

Первый (по праву, ибо более древний) подход связан с классификацией людей по уровню развития интеллекта. Этот подход называют количественным, по-видимому – из-за стремления выразить уровень интеллектуального развития чаще всего одним числом, так называемым коэффициентом интеллектуальности, или сокращенно – *IQ*.

В основе второго подхода лежит интерес ученых к различению между людьми по предпочитаемым ими способам познания мира. Те различия между великими людьми, на которые мы пытаемся обратить наше внимание, – это различия в складе или стиле мышления. Естественно, что они обусловлены культурно-исторической средой, этносом, профессией и даже строением и функционированием мозга, но опосредованно, через личность человека и его интеллект.

Стиль мышления представляет собой открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей (от системы ценностей и мотивации до характерологических свойств). Стили мышления начинают складываться в детстве и развиваются в течение всей жизни человека, сообразно опыту и метаморфозам личности. Однако стиль мышления – это хотя и открытая, т. е. пополняющаяся все время, но система, обладающая постоянным ядром, структурой и избирательностью к внешним воздействиям. Следовательно, не всякий опыт легко и органически включается в стиль конкретного человека, а лишь синтонный, «прилипающий» к ядру. Вообще говоря, встречаются люди и со сложной стилевой организацией, у которых таких ядер больше одного. Значит, они или одинаково хорошо владеют несколькими стилями мышления (точнее их комбинацией), или характеризуются тем, что можно назвать интеллектуальной бесхребетностью (не путать с низким интеллектом). Главное же заключается в том, что мыслительных ядер или стилей мышления неизмеримо меньше, чем людей. Разные ученые расходятся в определении их количества, но оно, как правило, не выходит за пределы десятка. Тем самым можно получить легко обозримое число категорий для сравнения людей по интеллектуальным особенностям.

Важнейшая отличительная черта качественного подхода – признание равноценности всех стилей мышления. У любого из них есть сильные и слабые стороны, но сами по себе они не могут быть построены в шеренгу от «лучшего» к «худшему» (или от «умного» к «глупому»). Стили мышления не

зависят от уровня развития интеллекта, по крайней мере в диапазоне интеллектуальной «нормы». С одной стороны, кто-то может составить компанию по стилю мышления Эйнштейну или Льву Толстому. С другой стороны, различия в стилях мышления (а значит и трудности в достижении взаимопонимания) могут оказаться не меньше тех, что были между Тургеневым и Достоевским.

Знания о стилях мышления значительно снижают вероятность возникновения вражды между людьми как на уровне деловых, формальных, так и на уровне личных отношений. И это лучший стимул для приобретения и творческого освоения этих знаний. Однако самостоятельно получить достоверное представление о своем или чужом стиле мышления непросто.

Каждый из нас мыслит в рамках того стиля, который сложился у него в ходе жизни, часто полагая этот стиль единственно правильным. А некоторые вообще не могут представить себе, что можно по-другому размышлять, по-другому формулировать вопросы, принимать решения и т. п.

Любой стиль должен обладать как бы встроенным в него механизмом самосохранения, иначе он перестанет быть стилем. Благодаря такому механизму всякий успех закрепляет привычные стратегии, навыки и схемы мышления и подтверждает для субъекта их ценность. Тогда как любой промах, вызванный, в частности, приверженностью к излюбленному стилю мышления, индивиды стараются оправдать или хотя бы объяснить обстоятельствами, ситуацией, судьбой, лишь бы только не менять себя. И, действительно, редко используют неудачи для того, чтобы научиться новым способам мышления. Но, сохраняя стиль, мы помимо собственной воли огораживаем его двойным барьером. Один препятствует нам в осознании своего стиля, а другой препятствует пониманию нами окружающих нас «инакостильных».

Опросник «Стиль мышления».

Инструкция. Этот опросник предназначен для того, чтобы помочь Вам определить предпочитаемый Вами способ мышления, а также манеру задавать вопросы и принимать решения. Среди предлагаемых Вам на выбор ответов нет правильных или неправильных. Максимум полезной информации Вы получите в том случае, если будете как можно точнее сообщать об особенностях Вашего реального мышления, а не о том, как, по-вашему, следовало бы мыслить.

Каждый пункт данного опросника состоит из утверждения, за которым следуют пять его возможных окончаний. Ваша задача – указать ту степень, в которой каждое окончание применимо к Вам. На бланке опросника в квадратиках справа от каждого окончания проставьте номера: 5, 4, 3, 2 или 1, указывающие на ту степень, в какой данное окончание применимо к Вам – от 5 (более всего подходит) до 1 (менее всего подходит). Каждый номер (балл) должен быть использован ТОЛЬКО ОДИН РАЗ в группе из пяти окончаний. Даже если два окончания (или более) кажутся одинаково применимыми к Вам, все-таки постарайтесь их упорядочить. Каждое из пяти окончаний в группе должно получить свой номер: 5, 4, 3, 2, 1.

Пожалуйста, заполните для тренировки этот образец:

КОГДА Я ЧИТАЮ КНИГУ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ, Я ОБРАЩАЮ ВНИМАНИЕ ГЛАВНЫМ ОБРАЗОМ НА:

1. качество изложения, стиль..... ☐
2. основные идеи книги..... ☐
3. композицию и оформление книги..... ☐
4. логику и аргументацию автора..... ☐
5. выводы, которые можно сделать из этой книги..... ☐

Если Вы уверены, что поняли приведенную выше инструкцию, продолжайте работать дальше.

А. КОГДА МЕЖДУ ЛЮДЬМИ ИМЕЕТ МЕСТО КОНФЛИКТ НА ПОЧВЕ ИДЕЙ, Я ОТДАЮ ПРЕДПОЧТЕНИЕ ТОЙ СТОРОНЕ, КОТОРАЯ:

1. устанавливает, определяет конфликт и пытается выразить его открыто..... ☐
2. лучше всех затрагивает ценности и идеалы ☐
3. лучше всех отражает мои личные взгляды и опыт..... ☐
4. подходит к ситуации наиболее логично и последовательно..... ☐
5. излагает аргументы наиболее кратко и убедительно..... ☐

Б. КОГДА Я НАЧИНАЮ РАБОТАТЬ НАД ПРОЕКТОМ В СОСТАВЕ ГРУППЫ, САМОЕ ВАЖНОЕ ДЛЯ МЕНЯ:

1. понять цели и значение этого проекта..... ☐
2. раскрыть цели и ценности участников рабочей группы..... ☐
3. определить, как мы собираемся разрабатывать данный проект..... ☐
4. понять, какую выгоду этот проект может принести для нашей группы ☐
5. чтобы работа над проектом была организована и сдвинулась с места..... ☐

В. ВООБЩЕ ГОВОРЯ, Я УСВАИВАЮ НОВЫЕ ИДЕИ ЛУЧШЕ ВСЕГО, КОГДА МОГУ:

1. связать их с текущими или будущими занятиями ☐
2. применить их к конкретным ситуациям..... ☐
3. сосредоточиться на них и тщательно их проанализировать..... ☐
4. понять, насколько они сходны с привычными идеями..... ☐
5. противопоставить их другим идеям..... ☐

Г. ДЛЯ МЕНЯ ГРАФИКИ, СХЕМЫ, ЧЕРТЕЖИ В КНИГАХ ИЛИ СТАТЬЯХ ОБЫЧНО:

1. полезнее текста, если они точны..... ☐
2. полезны, если они ясно показывают важные факты..... ☐
3. полезны, если они подкрепляются и поясняются текстом..... ☐
4. полезны, если они поднимают вопросы по тексту..... ☐
5. не более и не менее полезны, чем другие материалы ☐

Д. ЕСЛИ БЫ МНЕ ПРЕДЛОЖИЛИ ПРОВЕСТИ КАКОЕ-ТО ИССЛЕДОВАНИЕ, Я, ВЕРОЯТНО, НАЧАЛ БЫ С:

1. попытки определить его место в более широком контексте..... ☐
2. определения того, смогу ли я выполнить его в одиночку или мне потребуется помощь..... ☐
3. размышлений и предложений о возможных результатах..... ☐
4. решения о том, следует ли вообще проводить это исследование..... ☐
5. попытки сформулировать проблему как можно полнее и точнее..... ☐

Е. ЕСЛИ БЫ МНЕ ПРИШЛОСЬ СОБИРАТЬ ОТ ЧЛЕНОВ КАКОЙ-ТО ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИЮ, КАСАЮЩУЮСЯ ЕЕ НАСУЩНЫХ ПРОБЛЕМ, Я ПРЕДПОЧЕЛ БЫ:

1. встретиться с ними индивидуально и задать каждому свои конкретные вопросы..... ☐
2. провести общее собрание и попросить их высказать свое мнение..... ☐
3. опросить их небольшими группами, задавая общие вопросы..... ☐

4. встретиться неофициально с влиятельными лицами и выяснить их взгляды..... ☐
5. попросить членов организации предоставить мне (желательно в письменной форме) всю относящуюся к делу информацию, которой они располагают..... ☐

Ж. ВЕРОЯТНО, Я БУДУ СЧИТАТЬ ЧТО-ТО ПРАВИЛЬНЫМ, ИСТИННЫМ, ЕСЛИ ЭТО «ЧТО-ТО»:

1. выстояло против оппозиции, выдержало сопротивление противоположных подходов ☐
2. согласуется с другими вещами, которым я верю..... ☐
3. было подтверждено на практике..... ☐
4. поддается логическому и научному доказательству ☐
5. можно проверить лично на доступных наблюдению фактах..... ☐

З. КОГДА Я НА ДОСУГЕ ЧИТАЮ ЖУРНАЛЬНУЮ СТАТЬЮ, ОНА БУДЕТ СКОРЕЕ ВСЕГО:

1. о том, как кому-то удалось разрешить личную или социальную проблему..... ☐
2. посвящена дискуссионному политическому или социальному вопросу..... ☐
3. сообщением о научном или историческом исследовании ☐
4. об интересном, забавном человеке или событии..... ☐
5. точным, без доли вымысла, сообщением о чем-то интересном жизненном опыте..... ☐

И. КОГДА Я ЧИТАЮ ОТЧЕТ О РАБОТЕ, Я ОБРАЩАЮ БОЛЬШЕ ВСЕГО ВНИМАНИЯ НА:

1. близость выводов к моему личному опыту..... ☐
2. возможность выполнения данных рекомендаций ☐
3. надежность и обоснованность результатов фактическими данными..... ☐
4. понимание автором целей и задач работы..... ☐
5. интерпретацию данных..... ☐

К. КОГДА ПЕРЕДО МНОЙ ПОСТАВЛЕНА ЗАДАЧА, ПЕРВОЕ, ЧТО Я ХОЧУ УЗНАТЬ, – ЭТО:

1. каков наилучший метод для решения данной задачи..... ☐
2. кому и когда нужно, чтобы эта задача была решена..... ☐
3. почему эту задачу стоит решать..... ☐
4. какое влияние ее решение может иметь на другие задачи, которые приходится решать ☐
5. какова прямая, немедленная выгода от решения данной задачи..... ☐

Л. ОБЫЧНО Я УЗНАЮ МАКСИМУМ О ТОМ, КАК СДЕЛАТЬ ЧТО-ТО НОВОЕ, БЛАГОДАРЯ ТОМУ, ЧТО:

1. уясняю для себя, как это связано с чем-то другим, что мне хорошо знакомо..... ☐

2. принимаюсь за дело как можно раньше..... ☐
3. выслушиваю различные точки зрения по поводу того, как это сделать..... ☐
4. есть кто-то, кто показывает мне, как это сделать ☐
5. тщательно анализирую, как это сделать наилучшим образом..... ☐

М. ЕСЛИ БЫ МНЕ ПРИШЛОСЬ ПРОХОДИТЬ ИСПЫТАНИЕ ИЛИ СДАВАТЬ ЭКЗАМЕН, Я ПРЕДПОЧЕЛ БЫ:

1. набор объективных, проблемно-ориентированных вопросов по предмету..... ☐
2. дискуссию с теми, кто также проходит испытание..... ☐
3. устное изложение и показ того, что я знаю ☐
4. сообщение в свободной форме о том, как я применил то, чему научился..... ☐
5. письменный отчет, охватывающий историю вопроса, теорию и метод..... ☐

Н. ЛЮДИ, ЧЬИ ОСОБЫЕ КАЧЕСТВА Я УВАЖАЮ БОЛЬШЕ ВСЕГО, ЭТО, ВЕРОЯТНО:

1. выдающиеся философы и ученые..... ☐
2. писатели и учителя..... ☐
3. лидеры деловых и политических кругов..... ☐
4. экономисты и инженеры..... ☐
5. фермеры и журналисты..... ☐

О. ВООБЩЕ ГОВОРЯ, Я НАХОЖУ ТЕОРИЮ ПОЛЕЗНОЙ, ЕСЛИ ОНА:

1. кажется родственной тем другим теориям и идеям, которые я уже усвоил..... ☐
2. объясняет вещи новым для меня образом..... ☐
3. способна систематически объяснять множество связанных ситуаций..... ☐
4. служит прояснению моего личного опыта и наблюдений..... ☐
5. имеет конкретное практическое приложение ☐

П. КОГДА Я ЧИТАЮ СТАТЬЮ ПО ДИСКУССИОННОМУ ВОПРОСУ, Я ПРЕДПОЧИТАЮ, ЧТОБЫ В НЕЙ:

1. показывались преимущества для меня в зависимости от выбираемой точки зрения..... ☐
2. излагались все факты в ходе дискуссии..... ☐
3. логично и последовательно обрисовывались затрагиваемые спорные вопросы..... ☐
4. определялись ценности, которые исповедует автор..... ☐
5. ярко освещались обе стороны спорного вопроса и существо конфликта..... ☐

Р. КОГДА Я ЧИТАЮ КНИГУ, ВЫХОДЯЩУЮ ЗА РАМКИ МОЕЙ НЕПОСРЕДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, Я ДЕЛАЮ ЭТО ГЛАВНЫМ ОБРАЗОМ ВСЛЕДСТВИЕ:

1. заинтересованности в совершенствовании своих профессиональных знаний..... ☐
2. указания со стороны уважаемого мной человека на возможную ее полезность..... ☐
3. желания расширить свою общую эрудицию..... ☐
4. желания выйти за пределы собственной деятельности для разнообразия..... ☐
5. стремления узнать больше об определенном предмете..... ☐

С. КОГДА Я ВПЕРВЫЕ ПОДХОЖУ К КАКОЙ-ТО ТЕХНИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЕ, Я СКОРЕЕ ВСЕГО БУДУ:

1. пытаться связать ее с более широкой проблемой или теорией..... ☐
2. искать пути и способы решить эту проблему..... ☐
3. обдумывать альтернативные способы ее решения ☐
4. искать способы, которыми другие, возможно, уже решили эту проблему..... ☐
5. пытаться найти самую лучшую процедуру для ее решения..... ☐

Т. ВООБЩЕ ГОВОРЯ, Я БОЛЕЕ ВСЕГО СКЛОНЕН К ТОМУ, ЧТОБЫ:

1. находить существующие методы, которые работают, и использовать их как можно лучше..... ☐
2. ломать голову над тем, как разнородные методы могли бы работать вместе..... ☐
3. открывать новые и более совершенные методы ☐
4. находить способы заставить существующие методы работать лучше и по-новому..... ☐
5. разбираться в том, как и почему существующие методы должны работать..... ☐

Благодарим Вас за искренние ответы. А теперь, пожалуйста, сложите проставленные Вами номера как баллы ответов по следующим формулам:

$$C'' = 1(A + Ж + Н) + 2(Б + З + О) + 5(В + И + П) + 4(Г + К + Р) + 3(Д + Л + С) + 2(Е + М + Т);$$

$$И'' = 2(A + Ж + Н) + 1(Б + З + О) + 4(В + И + П) + 3(Г + К + Р) + 1(Д + Л + С) + 3(Е + М + Т);$$

$$П'' = 3(A + Ж + Н) + 4(Б + З + О) + 1(В + И + П) + 5(Г + К + Р) + 2(Д + Л + С) + 4(Е + М + Т);$$

$$А'' = 4(A + Ж + Н) + 3(Б + З + О) + 3(В + И + П) + 1(Г + К + Р) + 5(Д + Л + С) + 5(Е + М + Т);$$

$$Р'' = 5(A + Ж + Н) + 5(Б + З + О) + 2(В + И + П) + 2(Г + К + Р) + 4(Д + Л + С) + 1(Е + М + Т);$$

где С'', И'', П'', А'' и Р'' – основные мыслительные стратегии (синтезатор, идеалист, прагматик, аналитик, реалист, соответственно). Выражение 1(А+Ж + Н) означает, что необходимо сложить баллы по первым окончаниям в пунктах А, Ж и Н опросника, 4(Г + К + Р) – складываются баллы по четвертым окончаниям в пунктах Г, К и Р.

Основные мыслительные стратегии:

СИНТЕЗАТОР.

1. Открытая конфронтация.
2. Ошеломляющие вопросы и ответы.
3. Позиция «стороннего наблюдателя».
4. Инкубация противоречий.
5. Фантазирование в стиле «что если».
6. Негативный анализ.

ИДЕАЛИСТ.

1. Интерес к целому.
2. «Дальний прицел».
3. Определение целей и критериев.
4. Рецептивное слушание.
5. Поиск средств для достижения согласия.
6. Апология гуманности.

ПРАГМАТИК.

1. Инкрементализм (кусочечный подход).
2. Экспериментирование и инновации.
3. Поиск быстрой отдачи.
4. Тактическое мышление.
5. Маркетинговый подход.
6. Планирование возможностей.

АНАЛИТИК.

1. Систематический анализ вариантов.
2. Запрос дополнительных данных.
3. Консервативное фокусирование.
4. Картирование ситуации.
5. Конструктивное внимание к деталям.
6. Анализ через синтез.

РЕАЛИСТ.

1. «Что? Где? Когда и Как? Зачем и Почему?»
2. Инвентаризация ресурсов.
3. Стремление к практическим результатам.
4. Упрощение.
5. Опора на мнение специалистов.
6. Острая коррекция.

Общая характеристика стилей мышления:

СИНТЕЗАТОР.

Характерные особенности:

1. Интегративный подход.
2. Ищет сходство во внешне несходных, несовместимых вещах.
3. Стремится к конфликту и синтезу.
4. Питает интерес к изменениям.
5. Теоретизирующий.
6. Безразличен к данным без интерпретации.

Достоинства:

1. Во всяком деле сконцентрирован на основополагающих принципиальных допущениях и положениях.
2. Обращает внимание других на концептуальные, теоретические аспекты дела.

3. Искусен в предотвращении соглашательской политики, необоснованных уступок.
4. Лучше других действует в ситуациях напряженной дискуссии, спора.
5. Обеспечивает в группе дискуссию и творчество.

Недостатки. Может:

1. Проявлять безразличие к достижению согласия.
2. Грешить излишним стремлением к столкновениям и конфликту.
3. Излишне настойчиво добиваться изменений и новизны («перемен ради перемен»).
4. Чрезмерно увлекаться теоретизированием.
5. Казаться другим необязательным, безответственным.

ИДЕАЛИСТ.

Характерные особенности:

1. Ассимилятивный или холистский подход.
2. Приветствует широкий диапазон мнений.
3. Стремится к идеальным решениям.
4. Питает интерес к человеческим ценностям.
5. Рецептный.
6. Одинаково ценит данные и теорию.

Достоинства:

1. Сконцентрирован на процессе, взаимоотношениях.
2. Обращает внимание других на человеческие ценности, мотивы и стремления.
3. Искусен в четком формулировании целей.
4. Лучше других – в неконструированных, неподдающихся рациональному прогнозу ситуациях, затрагивающих жизненные ценности и чувства.
5. Обеспечивает широкий спектр взглядов, цели и нормы.

Недостатки. Может:

1. Проигнорировать или забраковать «тяжелые», неприятные данные.
2. Затягивать решение при достаточно большом выборе вариантов.
3. Проявлять излишнюю настойчивость в стремлении к «совершенным, безупречным» решениям.
4. Просмотреть важные детали.
5. Казаться излишне сентиментальным.

ПРАГМАТИК.

Характерные особенности:

1. Эклектический подход.
2. «Годится все, что работает». «Что-нибудь да сработает».
3. Ищет кратчайший путь к получению отдачи, прибыли.
4. Питает интерес к инновациям.
5. Адаптивный.
6. Ценит любые данные или теорию, если они позволяют быстрее достичь цели.

Достоинства:

1. Сконцентрирован на отдаче прибыли от вложений.
2. Обращает внимание других на вопросы тактики и стратегии.
3. Искусен в отыскании путей и способов влияния, воздействия.
4. Лучше других – в сложных, развивающихся под влиянием обстоятельств и случая ситуациях.
5. Обеспечивает эксперимент и инновации.

Недостатки. Может:

1. Проявлять безразличие к долгосрочным аспектам дела.
2. Излишне поспешно добиваться отдачи от вложений.
3. Переусердствовать в погоне за выгодой.
4. Излишне полагаться на то, что «продается» (имеет спрос).
5. Казаться другим слишком легко идущим на компромисс.

АНАЛИТИК.

Характерные особенности:

1. Формально-логический, дедуктивный подход.
2. Ищет «самый лучший способ».
3. Стремится к моделям и формулам.
4. Питает интерес к «научным» решениям.
5. Прескриптивный.
6. Отдает предпочтение теории и методу перед данными.

Достоинства:

1. Сконцентрирован на плане и методе.
2. Обращает внимание других на данные и конкретные детали.
3. Искусен в планировании и построении моделей.
4. Лучше других – в структурированных, поддающихся просчитыванию ситуациях.
5. Обеспечивает стабильность и структуру.

Недостатки. Может:

1. Проявлять безразличие к человеческим ценностям и внутреннему миру личности.
2. Грешить излишне подробным планированием и анализом.
3. Слишком упорно добиваться предсказуемости.
4. Проявлять негибкость, сверхосторожность.
5. Казаться склонным к поляризованному, «черно-белому» мышлению.

РЕАЛИСТ.

Характерные особенности:

1. Эмпирический, индуктивный подход.
2. Полагается на факты и мнения экспертов.
3. Стремится к решениям, которые удовлетворяют текущие, неотложные потребности.
4. Интересуется исключительно конкретными результатами.
5. Корректирующий.
6. Отдает предпочтение фактам перед теорией.

Достоинства:

1. Сконцентрирован на фактах и результатах.
2. Обращает внимание других на реальное положение дел и ресурсы.
3. Искусен в упрощении ситуаций, урезывании средств и «отшивании» просителей.
4. Лучше других действует в хорошо определенных ситуациях с ясной целью.
5. Обеспечивает побуждение, порыв и энергетический заряд, импульс.

Недостатки. Может:

1. Проигнорировать расхождения во мнениях.
2. Грешить стремлением к излишне упрощенным решениям.
3. Проявлять излишнее давление для достижения согласия и немедленного ответа.
4. Переоценить полученные «факты» и оказаться у них в плену.
5. Казаться другим ориентированным только на результат.

Проявление стилей мышления в поведении (признаки для экспресс-диагностики).

Синтезатор. Внешне выглядит вызывающим, скептическим, забавляющимся; может казаться невнимательным (что-то обдумывающим), но настораживается, когда с кем-то или с чем-то не согласен.

Склонен говорить:

- «А что если?..»,
- «С другой стороны...»,
- «Вовсе необязательно должно быть так».

Склонен использовать вводные предложения, определительные прилагательные и конструкции.

Тон: сардонический, зондирующий, скептический; могут звучать ноты несогласия, спора и вызова.

Склонен выражать и предлагать другим альтернативные, оппозиционные мнения, концепции, теории; приглашает к размышлению, замечает и указывает на противоречия, нелепости.

Получает удовольствие от теоретических, философских, интеллектуальных дискуссий.

Не любит разговоры, которые кажутся упрощенческими, поверхностно-вежливыми, фактоцентричными, нудными, приземленными, «светскими».

В напряженном состоянии отпускает шуточки.

Социальные стереотипы:

- «Возмутитель спокойствия»,
- «Смутьян»,
- «Завзятый спорщик».

Идеалист. Внешне выглядит внимательным, восприимчивым; ободряющая, поддерживающая улыбка, частые кивки головой в знак согласия; хорошая вербальная обратная связь с партнером.

Склонен говорить:

- «Как Вам кажется?...»,
- «Мне кажется, что...»,
- «Не думаете ли Вы, что...?».

Склонен использовать не прямые вопросы, вспомогательные средства для достижения согласия.

Тон: расспрашивающий, обнадеживающий, располагающий к беседе; может казаться пробующим или звучать разочарованно и обиженно, возмущенно.

Склонен выражать и предлагать другим чувства, заботы о благе людей, соображения по поводу человеческих ценностей, целей и задач деятельности.

Получает удовольствие от обсуждения людей и их проблем на уровне эмоций.

Не любит разговоры, которые кажутся слишком фактоцентричными, ограниченными рамками наличных данных, «дегуманизированными», открытые конфликты, если только они не касаются вопросов нравственности или заботы о людях.

В напряженном состоянии выглядит обиженным.

Социальные стереотипы:

- «Воспитанный»,
- «Милый человек»,
- «Сердобольный».

Прагматик. Внешне выглядит открытым, общительным; часто много шутит, легко устанавливает контакт с другими; быстро соглашается.

Склонен говорить:

- «Мне это подходит»,
- «Я покупаю это» (американский вариант),
- «Сейчас мы сделаем это так, а там посмотрим...».

Склонен использовать примеры прецедентов, иллюстрации, стереотипные фразы, выражающие общественное мнение.

Тон: восторженный, увлеченный, соглашающийся; может казаться неискренним, лицемерным.

Склонен выражать и предлагать другим несложные идеи, краткие личные примеры для пояснения идей.

Получает удовольствие от оживленного обмена мнениями, «мозговой атаки» по поводу тактических вопросов.

Не любит разговоры, которые кажутся сухими, скучными, излишне серьезными, лишенными юмора или теоретическими, философскими, аналитическими, «увязшими в излишних подробностях».

В напряженном состоянии выглядит скупающим; человеком, которому все надоело.

Социальные стереотипы:

- «Политик»,
- «Политикан»,
- «Шустрый».

Аналитик. Внешне выглядит холодным, замкнутым, часто – трудным для установления контакта и «прочтения», из-за недостатка обратной связи с партнером может производить впечатление не слушающего Вас.

Склонен говорить:

- «Существует положение (закон), согласно которому...»,
- «Если посмотреть на это с точки зрения логики...»,
- «Если подойти к этому научно...».

Склонен использовать длинные, дискурсивные, правильно построенные предложения.

Тон: сухой, дисциплинированный; может казаться твердым, упрямым, придерживающимся заранее заготовленных или оговоренных позиций.

Склонен выражать и предлагать другим общие правила; конкретные, подтверждающие данные; подробное, полное описание дел и событий.

Получает удовольствие от спланированного, рационального анализа и изучения существенных вопросов.

Не любит разговоры, которые кажутся иррациональными, лишенными логики, бесцельными или слишком умозрительными, «нетрадиционными», свободными от условностей; «неуместные» шутки и юмор.

В напряженном состоянии уходит в себя, избегает людей.

Социальные стереотипы:

«Истукан»,

«Робот»,

«Зануда»,

«Придира».

Реалист. Внешне выглядит прямым, правдивым, убедительным; часто согласие или несогласие быстро выражает невербальными средствами (мимикой, взглядом, жестом, позой).

Склонен говорить:

«Для меня очевидно...»,

«Всем известно, что...»,

«Давайте придерживаться фактов».

Склонен использовать ясные, сжатые, дескриптивные формулировки.

Тон: прямой, откровенный, уверенный, позитивный; может казаться догматическим и высокомерным, властным, не допускающим возражений.

Склонен выражать и предлагать другим мнения, фактологические характеристики; по обстоятельствам – краткие язвительные анекдоты, колкости.

Получает удовольствие от краткого, прямого и откровенного, фактологического обсуждения текущих неотложных дел.

Не любит разговоры, которые кажутся слишком теоретическими, сентиментальными, субъективными, бесполезными, «многоречивыми».

В напряженном состоянии возбуждается.

Социальные стереотипы:

«Твердолобый»,

«Хват»,

«Лидер».

ИЗМЕНЕНИЕ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ СТРУКТУР СОЗНАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Проблема динамики различных образований личности в процессе становления педагога-профессионала традиционно рассматривалась в рамках приобретения опыта и так называемых ЗУНов. Вопросы изменения сознания и деформации его структур длительное время не изучались. В то же время появившиеся относительно недавно работы, посвященные проблеме профессионального сознания педагогов, направлены на решение весьма важных вопросов, среди которых можно отметить такие, как:

– характер отражения приоритетности различных направлений профессиональной подготовки студентов и деятельности учителей в сознании студентов и педагогов (Г. В. Акопов);

– методологические аспекты проблемы профессионального сознания педагогов (Н. Н. Нечаев);

– влияние расширения информационной основы деятельности, введения активных форм и приемов работы и стимулирования познавательной активности личности в рамках формирования профессионального самосознания учителя (М. Л. Васильковская);

– факторы и структуры профессионально-педагогической направленности личности студентов педвуза (Н. А. Гоголев);

– роль рефлексии в формировании профессионального сознания студентов в педвузе (А. Б. Некрасова);

– диагностика особенностей профессионального сознания студентов – будущих учителей и педагогов – методом анкетирования (Г. В. Акопов);

– адекватность самооценивания педагогических способностей преподавателями вузов (И. Н. Савицкая).

Поэтому в качестве самостоятельного направления исследования профессиональных изменений личности вполне можно считать деформацию сознания и мыслительных процессов. В данном исследовании их изменение рассматривалось через динамику процесса образования ассоциаций. Как указывает А. Анастаси, названная вначале Ф. Гальтоном «Тестом на словесные ассоциации», методика была использована В. Вундтом и Дж. Кеттеллом для решения многочисленных психологических задач, связанных с исследованиями мыслительных процессов [16, С. 192]. Клиническое применение методики словесных ассоциаций связывают с психоаналитическим направлением, где наиболее ярким приверженцем данного теста был К. Юнг. Среди отобранных им 60 слов большая часть имела психосексуальную окрашенность, что, по мнению автора, позволяло, с одной стороны, выявить нарушения в мыслительных процессах, а с другой – рассмотреть области значимых внутренних конфликтов и скрытых влечений.

Сущность свободного ассоциативного эксперимента сводится к следующему: испытуемому предлагают как можно быстрее отвечать на слова-раздражители, предъявляемые экспериментатором, первым пришедшим на ум словом. По характеру ответов испытуемого можно судить о его установках, мотивах и эмоциональных состояниях. Эксперименты показали, что содержание ответов испытуемых обусловлено не только их индивидуально-психологическими особенностями, но также возрастом и профессией.

Чтобы нивелировать воздействие на результаты исследования предметной направленности педагога, в данной части эксперимента приняли участие лица с высшим образованием – педагоги, работающие в начальных классах и детских садах. В каждой возрастной группе было около 70 человек. Половой состав участников – женский. В качестве стимульного материала были подобраны слова, сгруппированные в следующие категории:

– просоциальные качества личности (принципиальность, отзывчивость, взаимопонимание, жизнерадостность);

– асоциальные качества личности (подозрительность, мстительность, грубость, капризность, несдержанность);

– профессионально значимые понятия (ребенок, журнал, знания, кукла, коллега, работа);

– бытовые понятия (дом, помощник, семья, природа, животные).

Анализ полученных результатов осуществлялся по двум критериям: логическому и грамматическому. В рамках логического критерия выделялись два типа реакций:

– центральные, в которых обнаруживается смысловая связь между стимулом и реакцией;

– периферические, в которых смысловая связь между стимулом и реакцией или полностью отсутствует, или опосредована.

Согласно полученным данным (табл. 6), вне зависимости от стажа работника наблюдается превосходство центральных реакций воспитателей над периферическими на все виды стимулов.

Таблица 6

Анализ ассоциативных реакций педагогов по логическому критерию

Категория стимула	Реакция испытуемого	Рабочий стаж испытуемых		
		До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет
Просоциальный	Центральная	91,0	83,0	88,5
	Периферическая	9,0	17,0	11,5
Асоциальный	Центральная	92,6	92,6	95,4
	Периферическая	7,4	7,4	4,6
Профессиональный	Центральная	96,8	82,3	81,6
	Периферическая	3,2	17,7	18,4

Бытовой	Центральная	97,2	87,8	92,0
	Периферическая	2,8	12,2	8,0
Среднее	Центральная	94,7	86,4	89,4
	Периферическая	5,3	13,6	10,6

Определенный интерес представляет собой большее количество центральных реакций на асоциальные стимулы по сравнению с аналогичными реакциями на просоциальные стимулы, что свидетельствует о лучшем знании и понимании именно этой лексической категории. Более того, как это ни парадоксально, с увеличением стажа разница между количеством центральных реакций на просоциальные и асоциальные реакции возрастает в пользу последних. Интерпретация данного феномена позволяет заключить, что негативные проявления в личности воспитателей имеют большую представленность, которая с возрастом увеличивается. Возможно, это вызвано негативной направленностью воспитателей, выделением в первую очередь отрицательных качеств детей и стремлением их ликвидировать при недооценке положительных проявлений. Подобное положение может свидетельствовать об определенной мононаправленности педагогического воздействия воспитателей, которые недооценивают возможности такого пути ликвидации отрицательных личностных качеств, как приоритетное развитие положительных.

Преобладание центральных реакций наблюдается и при сравнении стимулов бытового и профессионально значимого характера, причем во всех возрастных группах категория бытовых стимулов имеет преимущество над профессиональными. Подобный факт скорее всего можно объяснить тем, что для профессии учителя характерна привычка к алгоритмизированному упрощенному подходу к возникающим проблемам. Это качество необходимо в школе, поскольку оно помогает весьма сложные вещи сделать доступными для детей. Однако вне профессионального общения оно порождает излишнюю прямолинейность и негибкость мышления. Кроме того, неразрешенность социально-бытовых проблем, нахождение большей части времени суток не в рабочих условиях, а именно в быту, особенности контингента испытуемых (женщины, как известно, в большей степени, чем мужчины, озабочены проблемами быта) – все это способствует более прочному внедрению бытовых категорий в сознание испытуемых.

Следует отметить прогрессивное падение центральных реакций на профессиональные стимулы, что свидетельствует об уменьшении их представленности в личности испытуемых. Понимание этого обстоятельства лежит в плоскости проблем повышения квалификации и переподготовки кадров, а также может быть объяснено ростом самооценки испытуемых и менее критичным отношением к своим профессиональным обязанностям, что, как следствие, ведет к вымыванию профессиональных категорий из их сознания.

Сравнение средних показателей ассоциативных реакций испытуемых позволяет заметить резкий спад центральных реакций у испытуемых со стажем работы от 5 до 10 лет и увеличение у них периферических ассоциативных реакций. Традиционно данная тенденция связывается с нарушением динамических особенностей и, в частности, со скачкообразностью мыслительных процессов. Однако следует отметить, что именно эта часть испытуемых принадлежит к возрасту, который считается наиболее плодотворным в творческом плане, и, возможно, именно подобная неординарность ассоциаций позволяет этой категории испытуемых более разнообразно подходить к исполнению своих обязанностей, мыслить неординарно. Это также подтверждается при сравнении ассоциативных реакций на стереотипность. Данный показатель определяется по отношению суммы новых, неповторяющихся реакций к общему числу стимулов:

$$C = \left(\sum R_n / S \right) \cdot 100,$$

где R_n – новая реакция; S – количество предъявленных стимулов.

Как следует из полученных данных (табл. 7), рост неординарных реакций у испытуемых со стажем от 5 до 10 лет связан с увеличением неординарных ответов на асоциальные стимулы, в то же время наблюдается падение новых реакций на профессиональные категории. Это может рассматриваться как переход определенной части педагогов с ориентации на профессиональные ценности на использование более жестких и непосредственных стимулов в работе с детьми.

Анализ ассоциативных реакций педагогов на новизну

Категория стимула	Рабочий стаж испытуемых		
	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет
Просоциальный	54,5	61,5	60,0
Асоциальный	59,0	77,0	95,0
Профессиональный	77,0	68,0	68,0
Бытовой	55,0	64,0	77,0
Среднее	61,4	67,6	66,0

В заключение имеющиеся ассоциативные реакции были проанализированы по грамматическому критерию, в котором также выделяют два варианта ответных реакций:

- синтагматические (данный вариант связи предполагает зависимость между разными грамматическими категориями);
- парадигматические (обозначает связи в пределах одной грамматической категории, выявляя причинно-следственную зависимость или противопоставление).

Как свидетельствуют полученные данные, в целом наблюдается определенный рост синтагматических реакций с возрастанием стажа, что может быть интерпретировано как усиление комплексности мышления, когда предмет видится и мыслится вместе с его свойствами, т. е. как возрастание инфантильных и стереотипных реакций.

Таблица 8

Анализ ассоциативных реакций педагогов по грамматическому критерию

Категория стимула	Реакция испытуемого	Рабочий стаж испытуемых		
		До 5 лет	От 5 лет до 10	Более 10 лет
Просоциальный	Центральная	61,5	70,5	59,0
	Периферическая	38,5	29,5	41,0
Асоциальный	Центральная	75,4	72,6	87,2
	Периферическая	24,6	27,4	12,8
Профессиональный	Центральная	65,2	70,3	63,5
	Периферическая	34,8	29,7	36,5
Бытовой	Центральная	41,8	47,6	67,6
	Периферическая	58,2	52,4	32,4
Среднее	Центральная	61,2	65,3	69,3
	Периферическая	38,8	34,7	30,7

Наиболее ярко данная тенденция проявляется в ассоциациях на асоциальные и бытовые стимулы, тогда как стимулы просоциальные и профессиональные выявляют рост подобных ассоциаций только при переходе от категории работников со стажем до 5 лет к средней возрастной категории. В то же время при переходе к категории работающих со стажем свыше 10 лет происходит рост парадигматических реакций, что, вероятно, свидетельствует о развитии причинно-следственных отношений в мышлении только после длительного периода работы по профессии. Отсутствие данной тенденции в бытовой сфере можно расценить как достаточность сложившихся стереотипов мышления на этом уровне.

Определенная размытость выявленных тенденций может быть объяснена тем, что развитие

профессионального самосознания педагога выпадает из общего ряда и его становление идет своеобразным путем. Это объясняется тем, что к моменту поступления в педагогический вуз абитуриенты оказываются в уникальной ситуации, так как они выбирают профессию, в которой уже накопили значительный опыт социально-психологического взаимодействия с учителями разного типа. Данное взаимодействие является как бы своеобразным тренингом по формированию у учащихся своеобразного педагогического мышления, умений анализировать стили педагогической деятельности, давать им оценки. Результатом этого процесса являются складывающиеся ценностные ориентации, связанные с профессией учителя, эталонные представления и понятия о ней, что, в конечном итоге, ведет не только к профессиональному самоопределению учащихся и выбору ими данного вида деятельности, но и к появлению новообразований, которые можно отнести к зачаткам профессионального самосознания. Все это наглядно демонстрирует трудности процесса выявления детерминант и этапов становления профессионального самосознания педагога, так как практически его формирование начинается с момента поступления ребенка в школу или даже с момента осознания им педагогических воздействий в семье.

ЧАСТЬ II. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Глава 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

Вступление в любую профессиональную деятельность сопровождается воздействием на личность огромного количества новых факторов, учесть силу, иерархию, личностную значимость, смысл воздействия и т. д. которых на первый взгляд не представляется возможным. Однако при ближайшем рассмотрении имеющихся детерминант и их значения в процессе работы через призму системного подхода число этих факторов может быть существенно снижено.

Не вызывает сомнения, что прежде всего надо оставить в качестве важнейшего основания, на котором строятся профессиональные типы, личностные особенности субъекта деятельности на всех уровнях их проявления. Но не менее значимым выступает фактор самой профессиональной деятельности, роль которой в становлении личности педагога заключается прежде всего в том, что она преобразует проявление личностных особенностей в том или ином направлении, развивая одни личностные параметры, затормаживая другие и создавая таким образом неповторимый, отличный от исходного ансамбль качеств профессиональной личности. Это связано с тем, как указывает В. Н. Козиев, что именно содержание профессиональной деятельности педагога предъявляет к нему ряд специфических требований, заставляющих его развивать определенные личностные качества как профессионально значимые, необходимые и обязательные. Эти качества, в свою очередь, реализуясь в деятельности педагога, обеспечивая успешность педагогической деятельности, приобретают специфическую профессиональную окраску – они необходимы для исполнения функций педагога, а исполнение этих функций тренирует и развивает их.

Приступая к изучению личности, включенной в педагогическую деятельность, необходимо ознакомиться с ее спецификой. В имеющихся попытках определения педагогической деятельности ее часто связывают с профессией и указывают, что это особый вид общественно необходимого труда взрослых людей (а труд врача, зоотехника, инженера?), направленный на подготовку подрастающих поколений к жизни [205]. Так, И. П. Раченко считает, что «педагогическая деятельность представляет собой один из видов труда в его широком понимании, где взаимодействуют учитель и учащиеся (последние выступают не только как объекты, но и как субъекты деятельности), материальные и духовные средства, условия труда» [173, С. 70].

Близка этим взглядам и позиция Р. А. Макаревича, указывающего, что важнейшей характеристикой труда учителя является его напряженность. По результатам анкетирования учителей автор установил, что большая часть их рабочего дня (66,2%) протекает в напряженной обстановке, причем наиболее напряженными являются ситуации общения учителя с учащимися, проведение занятий, организация и проведение внеклассных учебно-воспитательных мероприятий, руководство самостоятельной работой учащихся и др. Большинство опрошенных (особенно в возрасте 25–30 лет) указывают на появление в этих ситуациях волнения, трудноподавляемого волевым усилием, некоторой нервозности, растерянности, ухудшение самочувствия (ощущение сухости во рту, сердцебиение и др.). 50% опрошенных указали на ухудшение результатов их деятельности, 35% – на понижение

работоспособности, 20% – на появление нехарактерных ошибок, которые не замечаются [178]. Вероятно, именно напряженность педагогической деятельности является одним из важнейших факторов, деформирующих личность учителя. В связи с этим Р. А. Макаревич указывал в своем исследовании на изменение мимики и речи учителей. У многих участников опроса отмечалось снижение показателей психических процессов: в памяти – воспроизведения; во внимании – объема, концентрации, устойчивости; в мышлении – быстроты, гибкости, логичности. После работы значительная часть опрошенных (45%) чувствует разбитость, подавленность, желание лечь и уснуть.

Вероятно, поэтому психологи школ достаточно часто стремятся определить уровень стресса учителя, предлагают педагогам заняться аутогенной тренировкой (см. прил. 1). Среди популярных в этом отношении тестов можно использовать тест на оценку стресса усердия. Тест направлен на оценку возможного нервного срыва из-за лишнего рабочего усердия, «работоголизма».

ТЕСТ «СТРЕСС УСЕРДИЯ»

1-й мини-тест. Он призван помочь обнаружить симптомы стрессового состояния. Для этого необходимо ответить на следующие вопросы.

1. Легко ли Вы раздражаетесь?
2. Считаете ли Вы, что даже ближайшие коллеги по работе относятся к Вам недоброжелательно?
3. Кажется ли Вам, что у Вас плохая память?
4. Полагаете ли Вы, что начальник Вас недооценивает?
5. Случается ли Вам просыпаться на два часа раньше срока?
6. Бывает ли у Вас беспричинный страх?
7. Случается ли Вам испытывать острую потребность в алкоголе, никотине или ... шоколаде?
8. Бывает ли, что желание поработать у Вас возникает только в конце дня?
9. Замечаете ли Вы у себя повышенный или, наоборот, ослабленный аппетит?
10. Случалось ли Вам слышать от жены, что мышление – враг секса?

Если на эти вопросы как минимум в двух случаях даны положительные ответы, то посетителю психологической службы следует рекомендовать пройти психологическое консультирование.

2-й мини-тест. (Должен помочь разобраться: не стал ли испытуемый уже настоящим «работоголиком».)

1. Берете ли Вы с собой работу домой или на время отпуска?

Любопытно, что некоторые «работоголики» пытаются замаскировать свое состояние от окружающих и, например, утверждают, что берут работу домой или специальную литературу в отпуск только потому, что им это интереснее других занятий.

2. Часто ли Вы думаете о работе, например, когда не можете заснуть?

Честный, по крайней мере перед самим собой, «работоголик» отвечает на такой вопрос: «Как правило, в такие минуты я думаю исключительно о работе».

3. Быстро ли Вы работаете?

Как алкоголик стремится опьянеть побыстрее и торопится налить рюмку за рюмкой, так и «работоголик» находит особое удовольствие в высоком темпе работы.

4. Избегаете ли Вы в разговорах упоминания о том, как много Вы работаете?

Начинающий «работоголик» любит говорить о своем трудовом усердии, а хронический – избегает таких разговоров, ощущая чувство вины перед брошенной им семьей.

5. Испытываете ли Вы непреодолимое желание не отрываться от начатой работы и работать до тех пор, пока хватит сил?

Как алкоголик не может остановиться после первой рюмки, так и «работоголик» теряет контроль над собой и буквально пьянеет от работы.

6. Используете ли Вы какие-то оправдания своей склонности работать без меры? Характерный пример такого рода оправданий – сентенция.

«Работу надо делать либо как следует, либо не делать ее вообще».

7. Агрессивны ли Вы по отношению к окружающим?

«Работоголик» склонен оценивать окружающих только через призму их трудового вклада, и беда тем, кто работает хоть чуточку менее интенсивно!

8. Пытаетесь ли Вы время от времени заставить себя не работать?

Ощущая ненормальность своего образа жизни или выслушивая упреки на эту тему от окружающих, «работоголик» время от времени пытается заняться «самолечением» – например, беря более продолжительный,

чем обычно, отпуск или уезжая на выходные дни куда-нибудь на экскурсию.

9. Есть ли у Вас склонность к раскаянию и постоянному чувству вины из-за своей работы?

Диапазон угрызений совести может быть очень широк, но суть от этого не меняется: «работоголик» испытывает вину перед собой и близкими за чрезмерную погруженность в работу.

10. Пытались ли Вы перейти работать туда, где рабочее время жестко регламентируется?

Это тоже одна из форм «самолечения» – ответственность за регламентацию режима работы перекладывается на высшее начальство.

11. Часто ли Вы меняли свое место работы или сферу деятельности?

«Работоголик» любит искать для себя новые возможности самораскрытия, меняя место работы или стремясь занять руководящие должности в общественных или политических организациях.

12. Подстраиваете ли Вы весь образ своей жизни под нужды работы?

Для «работоголика» все в жизни, кроме работы, второстепенно и подчинено служебным интересам. Хронические «работоголики» жертвуют в конце концов даже совместными обедами и ужинами с семьей.

13. Заметили ли Вы, что теряете интерес к знакомым, которые не связаны с Вашей работой?

Так как работа отнимает все больше времени, для других интересов и людей не остается времени и душевных сил.

14. Испытываете ли Вы жалость к себе самому?

«Работоголик» обожает, когда окружающие жалеют его за перегруженность работой. Это ослабляет мучающее его чувство вины и улучшает настроение.

15. Ощущаете ли Вы перемены в своей семейной жизни?

Несмотря на отрицательные последствия «работоголизма», внешне семейная жизнь «работоголиков» не претерпевает изменений, но в ней остается все меньше тепла и внутренней сплоченности.

16. Замечаете ли вы за собой стремление «запасться» работой?

«Работоголик», похоже, испытывает страх перед бездействием и старается всегда иметь работы хоть чуть-чуть, да больше, чем можно сделать сегодня.

17. Пренебрегаете ли Вы собой?

Работа держит «работоголика» в состоянии постоянной спешки, и потому он обычно питается весьма нерегулярно, но зато уж когда он садится за стол...

18. Попадали ли Вы в больницу из-за «работоголизма»?

Чтобы ответить на этот вопрос, Вы должны знать, что «работоголизм» является причиной многих заболеваний, в том числе гипертонии и инфаркта.

19. Часто ли Вы работаете вечерами?

Как для алкоголика традиционна тяга «пропустить по одной с утра», так и для «работоголика» характерна работа по вечерам и даже ночью.

20. Случалось ли Вам работать иногда непрерывно, буквально днем и ночью?

«Работоголики» работают больше других, а спят, увы, меньше. Выполняете ли Вы порой и ту работу, которая явно ниже Ваших возможностей и положения? В своем стремлении запасться работой «работоголик» принимает порой на себя и выполнение той работы, которую он вполне мог бы поручить подчиненным.

21. Замечаете ли Вы ослабление своей работоспособности?

Первый признак того, что «работоголик» переоценил свои возможности, – ослабление его способности концентрироваться на работе.

Обработка результатов:

1. Если Вы ответили «Да» на более чем пять вопросов, это означает, что Вы поражены «работоголизмом».

2. Положительный ответ на десять и более вопросов означает, что Вас уже можно классифицировать как настоящую жертву «работоголизма».

ТЕСТ «УРОВЕНЬ ДЕЛОВИТОСТИ»

Сейчас наступило такое время, что и женщины, и мужчины стали тратить на дела (увы, отнюдь не личные!) все свободные часы. Конечно, каждый в меру своих способностей и усидчивости. Ведь существует такой тип людей, который приспособлен лишь для развлечений. Хотите узнать, есть ли у Вас деловая хватка? Тогда берите карандаш.

1. Вы собираетесь закончить давно начатую и отложенную работу. И вдруг Вам звонит милый человек противоположного пола, который Вам симпатичен, и просит о встрече.

а) Вы говорите: «Попозже, солнышко» и, сжав зубы, быстренько приканчиваете свою работу.

б) Произносите: «Иду, любовь моя!» – Вы, послав к черту все свои дела, мчитесь на свидание.

в) Раз и навсегда решив стать аскетом, Вы снова посылаете к черту, но уже свою симпатию, и с легким

сердцем занимаетесь делом.

2. Перед Вами выбор: или пойти в веселую компанию, или, наконец, привести в порядок все свои бумаги, так как Вас замучили жена, совесть, теща.

а) Вы, повторяя: «Делу время, потехе – час!» – начинаете убирать.

б) Радостно подхватив ту же поговорку, Вы, решив, что долгожданный час пробил, побежите на вечеринку, клятвенно пообещав все убрать по истечении данного срока.

в) Бодро смотрите на тех, кто упрекает Вас в неаккуратности, и, вяло дотрагиваясь и не вдаваясь в подробности дальнейшей судьбы бумаг, гордо удаляетесь.

3. Вас попросили о важной услуге, невыполнимой для других людей.

а) Вы, похлопав просителя по плечу, говорите: «Нет проблем!» – и, использовав одного из многочисленных друзей, исполняете желаемое.

б) Сославшись на занятость, уйдете, разводя руками.

в) Долго жмете ему руку, лихорадочно думая в это время, и, наконец, частично выполняете просьбу.

4. Деловые люди, как правило, не видят в одежде цель жизни. А для Вас она?

а) Для меня одежда – очень многое. Без фирменных тряпок я мало что из себя представляю.

б) Я люблю красиво одеваться, так как это приятно и мне, и окружающим.

в) Хорошая одежда нужна мне для работы. Если я буду плохо одет, люди, соответственно, не будут иметь со мной дела.

5. Друзья – это великолепно! С их помощью я делаю свои дела, и они мне помогают.

а) С их помощью я достаю, продаю, покупаю, подписываю – о, мне очень нужны друзья!

б) Друзья – это хорошо! Я не могу без друзей, они помогают мне в трудные минуты.

в) Друзья – это для меня все. Я с ними советуюсь, помогаю им.

6. В достаточной ли мере Вы уделяете внимание своему любимому человеку? Всегда ли Вы заботитесь о том, чтобы, когда Вы задерживаетесь на работе, позвонить и сказать?

а) Что за ерунда! Я занимаюсь делом, а не черт-те чем! У меня просто нет времени на такие пустяки.

б) Позвонить-то, конечно, можно, и я звоню, когда могу. Но, думаю, ничего страшного не случится, если и опоздаю немного.

в) Конечно, позвоню, милая! Как можно причинить тебе беспокойство. Да, в конце концов, я вообще никогда не опаздываю.

7. Личная жизнь есть у всех, даже у самых деловых. Но вот какое значение Вы придаете личной жизни?

а) Семья, дом – это моя жизнь. Я люблю своего избранника, хочу иметь детей, а работа – только для поддержания материального положения.

б) Ну что ж, семья – это неплохо. Хорошо иногда провести вечерок-другой в кругу семьи, поговорить с детьми, с любимым человеком, но и дело забывать нельзя.

в) Ну уж нет! Всю жизнь провести на кухне – никогда! За детьми пусть следит жена (бабушка), а мое призвание – работа. Вот там я человек, там я достигну больших высот, там мое место.

8. Умеете ли Вы отдыхать, отключаться от своих дел и многочисленных проблем?

а) Могу, но не всегда. Если у меня что-то важное, я просто не могу не думать об этом. Тогда и отдых не в радость.

б) О, когда я отдыхаю, я с радостью сваливаю с себя бремя забот и наслаждаюсь жизнью.

в) Я уже не помню, когда отдыхал последний раз. Все дела, дела...

К л ю ч :

1.	а – 5	б – 3	в – 10
2.	а – 10	б – 5	в – 3
3.	а – 10	б – 3	в – 5
4.	а – 3	б – 5	в – 10
5.	а – 10	б – 5	в – 3
6.	а – 10	б – 5	в – 3
7.	а – 3	б – 5	в – 10
8.	а – 5	б – 3	в – 10

Более 60 очков – у Вас просто талант! Человека подобных деловых качеств надо поискать. Всю жизнь Вы отдаете работе и видите в ней смысл жизни. Но не пора ли остановиться? Может наступить страшная минута, когда Вы будете совсем одиноки! Это неудивительно, ведь о своих близких Вы не думаете, а друзей цените только как деловых партнеров. Еще немного, и слова «Боливар не выдержит

двоих» станут для Вас привычными. Вам грозит превращение в компьютер, холодный, одинокий, бездушный.

От 30 до 60 очков – Вам удастся быть самим собой и при этом не оставаться за кормой жизни. Вашим близким с Вами хорошо. Вы заботливы и внимательны, но также и не пускаете на самотек свои дела, предпочитая следить за всем сам. Очень хорошо, что Ваша работа не поглотила Вас целиком и не стала самоцелью. Продолжайте заниматься, но не забывайте о тех, кто Вас любит, и все будет в порядке.

До 35 очков – Вы слишком легкомысленны. Нельзя же так доверяться случаю и так безудержно предаваться развлечениям. Нет слов, Вы приятный человек, но о работе забывать нельзя. Надо стать немного серьезнее.

С другой стороны, следует заметить, что без полной самоотдачи невозможно добиться успеха в деятельности. Профессиональная деятельность педагога должна рассматриваться как один из видов практического искусства, которое находит свое выражение в том, как учитель выделяет и решает возникающие перед ним профессиональные задачи. Творческий характер педагогической профессии обуславливается тем, что педагог сам создает среду своей деятельности, организуя учащихся и руководя процессом их обучения и развития. При этом деятельность самого педагога также находится в постоянном изменении и развитии – это касается и постоянного обновления содержания образования, и проявления новых педагогических идей и методов, и совершенствования разнообразных форм обучения.

Еще одной особенностью профессиональной деятельности педагога можно считать то, что она выступает как одно из звеньев в системе массовой деятельности школы и общества в целом, где педагог выступает в качестве индивида, вносящего свои вклады в общее дело и пользующегося достижениями всей педагогической теории и практики. Н. Ф. Неклюдова, анализируя специфические особенности педагогической деятельности, выделила следующие ее отличия:

- по содержанию. Это преобразовательная деятельность, направленная на изменение учебного плана, методов обучения, методики преобразования уровня знаний учащихся, их тезауруса, а также многих сторон личности самого педагога;
- по форме. Это коммуникативная деятельность, включающая непосредственное и опосредованное общение;
- по структуре. Это ценностно-ориентационная деятельность, направленная на формирование системы ценностей педагога и переноса ее на учащихся.

Отсюда можно заключить, что необходимым условием осуществления педагогического процесса является познавательная деятельность педагога, неразрывно связанная со всеми перечисленными характеристиками.

Н. В. Кузьмина предлагает характеризовать педагогическую систему, и в том числе педагогическую деятельность, как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов [105]. Дело осложняется тем, что сама педагогическая деятельность может дифференцироваться на отдельные виды. Оснований для подобной классификации выделено достаточно много. Например, Н. В. Кузьмина утверждает, что педагогическая деятельность включает в себя общепедагогическую и профессионально-педагогическую. При этом автор понимает под первой всю совокупность воздействий в обществе, а под второй – деятельность, организованную государством. Главные особенности профессионально-педагогической деятельности состоят в специфике объекта и «орудий труда» учителя. Объектом деятельности педагога является личность ребенка. «Продукты» же его деятельности «материализуются» в психическом облике другого человека – в его знаниях, умениях и навыках, в чертах его воли и характера [105, С. 10]. В более поздних работах Н. В. Кузьмина несколько изменила свои позиции, назвав непрофессиональной такую педагогическую деятельность, которой занимаются все люди в повседневной жизни, не имея на то специального педагогического образования и педагогической квалификации, а в качестве видов профессионально-педагогической деятельности выделила деятельность соответствующих типов учебно-воспитательных учреждений, каждое из которых может быть рассмотрено как педагогическая система со своими задачами, содержанием, структурой и т. д. [104, С. 8].

Конечно, нельзя отрицать того факта, что педагогическая деятельность в принципе может быть охарактеризована в терминах, которые общезначимы для понимания любого вида деятельности человека, т. е. здесь можно выделить мотивы, цели действия, условия, которые влияют на выбор способов достижения целей и т. д. Своеобразие же этой деятельности, по мнению Ю. Н. Кулюткина, в

том, что она является «метадеятельностью», т. е. деятельностью по организации другой деятельности, а именно – учебной деятельности учащихся. Здесь деятельность педагога как бы надстраивается над деятельностью ученика: цели, которые ставит перед собой учитель, формируются как потенциальные эффекты продвижения ученика; процесс продвижения этих целей также реализуется через организацию деятельности ученика; оценка успешности действий педагога опять-таки производится на основе того, насколько успешным оказывается запланированное продвижение ученика. Все это привело Ю. Н. Кулюткина к мысли, что наиболее существенной особенностью педагогической деятельности является рефлексивное управление деятельностью ученика [107, С. 9]. Проблема заключается также в маргинальности позиции педагога, существенное противоречие которой состоит в том, что человек рождается явным объектом воспитания (в широком смысле этого понятия), а ему предстоит стать субъектом полноценного, нравственного, гражданского поведения. Учитывая этот факт, можно сделать вывод, что сущность педагогической деятельности заключается в объектно-субъектном преобразовании личности.

Отсюда возникает потребность дифференцировать понятия «педагогический процесс» и «педагогическая деятельность». Объектом профессиональной деятельности учителя любой специальности является не сам по себе ребенок, школьник, «вырванный» из педагогического процесса, а именно «педагогический процесс, представляющий собой систему последовательно взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых воспитанник принимает непосредственное участие и функционирует как один из главных компонентов» [192, С. 82]. Целостность педагогического процесса обуславливается, во-первых, направленностью специально организуемой деятельности школьников и конкретных мероприятий на решение задач, обучение, воспитание и развитие, на обеспечение гармонической целостности личности и т. д.; во-вторых, направленностью педагогической деятельности на организацию содержательных в социальном и нравственном отношении занятий детей и, в-третьих, обеспечением приоритета и сходного отношения «воспитанник – содержание образования» в рамках основного отношения «педагогическая деятельность – деятельность воспитания». Включение в педагогический процесс воспитанника и рассмотрение его в целостной системе является тем положительным, что отличает данный подход от многих других, однако основные акценты здесь остаются смещены в сферу педагогики.

Психологический анализ категории педагогической деятельности требует более определенного выделения ее специфики и индикаторов, которые могли бы быть использованы в работе психологической службы.

Раскрывая специфику педагогической деятельности, некоторые авторы ориентируются на ее когнитивный характер. Так, С. Г. Вешловский и Л. Н. Лесохина включают в нее прежде всего элементы мыслительной деятельности. В предложенной структуре они выделяют: во-первых, педагогическое предвидение, прогнозирование, что связано с педагогической интерпретацией социальных явлений, своеобразным переводом общественных целей и задач на педагогический язык; во-вторых, методическое осмысление, инструментовку учебно-воспитательных воздействий. Третья особенность педагогической деятельности связана с организацией воздействий, использованием в качестве учебно-воспитательных средств возможностей учебной, внеклассной и внешкольной деятельности, различных информационных и воспитательных влияний. Четвертая особенность обусловлена необходимостью анализа достигнутого результата, соотносением его с выдвинутыми целями и задачами. Однако превалирование когнитивного компонента, «отсроченность» результата и его зависимость от влияния множества факторов, а также известная субъективность оценок делают трудноизмеряемой эффективность учебно-воспитательных воздействий по предложенной схеме.

К этой же группе популярных критериев можно отнести и знания педагога, что, вероятно, связано с его универсальностью и сравнительным использованием в других сферах деятельности. Так, Н. В. Кузьмина считает необходимым учитывать уровни педагогической деятельности в зависимости от уровня функционирования званий [133]. Ею выделены:

- 1) репродуктивный уровень деятельности, характеризующийся тем, что человек может сообщить другим знания, которыми владеет сам. Однако даже самые глубокие знания не являются признаками педагогической квалификации;
- 2) адаптивный уровень – новый уровень знаний и умений, включающий в себя не только знание предмета, но и знание особенностей его восприятия и понимания. Однако стратегия педагога рассчитана на короткие дистанции, а они неспособны решить все педагогические задачи;
- 3) уровень, локально моделирующий знания, характеризуется тем, что педагог умеет не только

передавать знания и транслировать их применительно к аудитории, но и конструировать их, заранее рассчитывая, с каким прежде изученным материалом нужно его сопоставить, какие трудности встретятся при восприятии нового материала и что нужно сделать, чтобы преодолеть эти трудности;

4) уровень деятельности, системно моделирующий знания, отличается тем, что педагог, раскрывая учащимся ту или иную тему, учитывает всю систему их знаний;

5) уровень, системно моделирующий поведение учащихся, означает осознание конечной цели: какого специалиста, с какими знаниями, умениями, нравственными убеждениями, мировоззрением, общественной активностью и т. д. нужно готовить в данном учебном заведении.

В качестве ориентационного теста в знаниях педагога можно использовать тесты, направленные на выявление педагогических или возрастных знаний.

ТЕСТ «ОЦЕНКА ЗНАНИЯ ЮНОШЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ»

Данная тестовая методика разработана Н. И. Андриановым и основана на представлениях о юношеской психологии, развитых в работах Ж. Пиаже и И. С. Кона. Тест предназначен дать ответ на вопрос: знают ли педагоги юношескую психологию? Термин «педагоги» в данном случае используется в своем широком значении. Под педагогами подразумеваются люди, занимающиеся управленческой деятельностью, обучением и воспитанием молодежи в возрасте от 15 лет до 21 года.

Инструкция. Предлагаемый Вашему вниманию опросник содержит высказывания, с каждым из которых Вы можете либо согласиться, либо не согласиться, либо дать «нейтральный» ответ.

Если Вы согласны с данным высказыванием, то слева, рядом с номером этого высказывания, ставьте знак «+»; если не согласны – знак «-»; если затрудняетесь дать определенный ответ – знак «?».

Примечание. В предлагаемых высказываниях будут встречаться слова: «дети», «юноши», «взрослые». Подразумевается, что «дети» – это учащиеся младших классов средней школы; «юноши» – молодые люди (обоих полов) в возрасте от 15 до 21 года; «взрослые» – люди в возрасте 25–45 лет.

1. Поверхностное – характерная черта юношей.
2. По сравнению со взрослыми юноши более склонны к теоретизированию.
3. Если юноши думают в большей степени о действительном (о том, что уже есть), то взрослые выносят на первый план возможное (то, что ожидается в будущем).
4. Юношескому возрасту присуща категоричность суждений.
5. Взрослые в большей степени, чем юноши, склонны к поиску общих принципов и законов поведения людей.
6. Юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний и переоценивать свои умственные возможности.
7. К детям в большей степени, чем к юношам, нужен индивидуальный подход в обучении и воспитании.
8. Повышенная эмоциональная возбужденность и эмоциональная напряженность – характерные черты юношеского возраста.
9. Чувство юмора возникает и проявляется скорее в детском, чем в юношеском возрасте.
10. Дети в большей степени, чем юноши, склонны к «праздным» разговорам и спорам об отвлеченных предметах.
11. Среди взрослых меланхолики встречаются чаще, чем среди юношей.
12. В произведениях художественной литературы юношей больше интересуют реальные поступки и события, чем мысли и чувства действующих лиц, связанные с этими поступками и событиями.
13. Детям в большей степени, чем юношам, свойственно подчеркивать свои отличия от других людей.
14. «Чувство одиночества» – характерное переживание юношеского возраста.
15. Субъективная скорость течения времени с возрастом заметно замедляется.
16. Особенности своей внешности и своего физического развития больше волнуют юношей, чем детей.
17. Чувство неудовлетворенности собой тем в большей степени присуще юноше, чем ниже уровень его интеллектуального развития.
18. Жалобы на недостаточно развитые волевые качества (на неустойчивость, подверженность влияниям и т. п.) – характерная черта юношеской самооценки.

19. Юноши ценят в педагоге его «человеческие качества» (сердечность, способность к сопереживанию и т. п.) выше, чем его профессиональную компетентность.
20. Юноши склонны предъявлять максималистские требования к коллективу.
21. Юноши обычно выше оценивают степень своего контакта с педагогом, чем сами педагоги.
22. Трудности коммуникативного характера у юношей проявляются в большей степени, чем у детей и взрослых.
23. Юноши обычно больше интересуются музыкой, чем художественной литературой.
24. Стремление привести свою жизнь в соответствие с теми или иными правилами в большей степени присуще взрослым, чем юношам.

К л ю ч :

№ вопроса	Ответ	№ вопроса	Ответ
1	+	13	—
2	+	14	+
3	—	15	—
4	+	16	+
5	—	17	—
6	+	18	+
7	—	19	+
8	+	20	+
9	—	21	—
10	—	22	+
11	—	23	—
12	—	24	—

Инструкция теста допускает ставить « ? » при ответе на те или иные вопросы (если они вызывают затруднения); такие ответы интерпретируются как несовпадающие с «ключом».

При подсчете результатов тестирования за каждый совпадающий с «ключом» ответ испытуемому приписывается 1 балл, за каждый несовпадающий – 0 баллов.

Полученные по каждому обследованному тестовые результаты («сырые» единицы) переводятся в стандартные (Т-единицы).

Таблица 9

Перевод «сырых» единиц в стандартные

«Сырые» единицы	Т-единицы	«Сырые» единицы	Т-единицы
1	14	13	53
2	17	14	57
3	20	15	60
4	23	16	63
5	27	17	67
6	30	18	70
7	34	19	73
8	37	20	77
9	40	21	80
10	43	22	83
11	47	23	87
12	50	24	90

Стандартные единицы позволяют говорить о трех уровнях знания юношеской психологии

испытуемыми: низком – менее 40 ст. ед.; среднем – 40– 60; высоком – более 60 ст. ед.

Испытуемые со средним уровнем знания юношеской психологии чаще всего руководствуются обыденным здравым смыслом. Испытуемые с высоким уровнем знания юношеской психологии, как правило, имеют специальную подготовку, выходящую за уровень здравого смысла. Испытуемые с низким уровнем знания юношеской психологии обычно связаны ложными «теоретическими» представлениями.

Приведем их примеры. Отрицание склонности юношей к теоретизированию (вопрос № 2) связано с ложным представлением о том, что теоретизирование – это «взрослое» занятие. Это неверно потому, что нельзя путать «теоретизирование» как склонность к рассуждениям на абстрактно-понятийном уровне (отражающая юношеский этап интеллектуального развития личности) с построением научных теорий и концепций, имеющих объективную значимость.

Другое ошибочное представление заключается в том, что для детей в большей степени, чем для юношей, нужен индивидуальный подход в обучении и воспитании (вопрос № 7). Оно обосновывалось неверной трактовкой индивидуального подхода как «опеки» (юноши взрослее, чем дети, поэтому их нужно меньше опекать).

Неправильный (утвердительный) ответ на вопрос № 9 («Чувство юмора возникает скорее в детском, чем в юношеском возрасте») чаще всего связывался с тем обстоятельством, что с детьми, мол, чаще случаются «забавные» ситуации. Очевидно, здесь путается внешнее проявление (юмор с точки зрения внешнего наблюдателя) и соответствующая черта личности.

Таким образом, важен не только сам факт ответа, но и основания, по которым он был дан. Данный тест позволяет определить наличный уровень знания педагогами юношеской психологии. Выявление оснований неправильных ответов дает возможность определить конкретные направления их обучения.

Однако уровень функционирования знаний не охватывает всего многообразия проявлений собственно педагогической деятельности и еще не предопределяет конечный результат. Существует множество попыток систематизировать педагогическую деятельность, и ее анализ протекает на разных уровнях. Если одни исследователи говорят об особенностях деятельности, то вторые – о компонентах, третьи – об элементах и т. д. Причем приводимые множества нередко пересекаются, перекрывают друг друга и поэтому могут считаться взаимодополняющими и в этом смысле приближаться к коллекции всех деятельностных параметров.

Более привлекательными подходами к определению специфики педагогической деятельности выглядят, с одной стороны, описания того, что должен уметь человек как субъект педагогической деятельности, а с другой стороны, те требования, которые предъявляет к данной деятельности общество, т. е. функциональное строение деятельности. Попытки определить структуру умений педагога имеют свою историю, носят достаточно длительный характер. Так, в 1927 г. С. И. Гусев выделял следующие группы умений, которыми должен владеть учитель:

- организаторские (умение заинтересовать детей, распределить и организовать их работу);
- трудовые (знание элементов труда и методов обучения труду);
- художественные (способности выражать свои мнения живым, литературным языком);
- методические (умение организовать умственную деятельность учащихся);
- общественные (умение вести общественные работы);
- культурные (здоровье, красота, интерес и вкус к творчеству) [58].

В настоящее время эти наборы, конечно, претерпели некоторые изменения, однако, в силу сохранения основных задач, которые ставит общество перед педагогом, многие умения по-прежнему присутствуют в структуре деятельности учителя, хотя их смысловое значение существенно изменилось. Так, Л. Ф. Моносова считает, что в структуру деятельности учителя должны входить такие умения: проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические [135].

По мнению А. И. Щербакова, показателями профессионализма учителя являются наличие в его работе:

- умения органически сочетать свою информационную функцию как преподавателя школьного предмета с функциями прогнозирования и управления процессом умственного развития и воспитания личности школьника;
- творческого отношения к своей деятельности, к овладению умениями и навыками изучения и обобщения педагогического опыта лучших учителей;
- умения видеть в ребенке не только объект, но и субъект действия, избирательно относящийся к окружающей его действительности и к самой деятельности, организуемой учителем, а также к личности

самого учителя [224].

К. Абдуллина предприняла попытку определить группы умений, общие для учителей разного профиля, и выделила умения и навыки:

- по организации учебного процесса и руководству познавательной деятельностью школьников;
- по воспитательной работе с учащимися и руководству их самовоспитанием;
- по политико-просветительной работе среди населения и пропаганде педагогических знаний;
- по изучению и обобщению передового опыта;
- по анализу и обобщению личного опыта;
- по самообразовательной работе [1].

При этом некоторые авторы усложняют задачи, стремясь выделить в деятельности учителя «сквозные», интегральные умения, которые являются составными частями отдельных групп умений: умение изучать школьников, умение решать педагогические задачи, организационные и информационные умения. Так, например, С. Б. Елканов на основе психологического анализа деятельности пришел к выводу, что огромное число педагогических действий формирует сравнительно небольшой перечень основных умений, реализуемых учителем на практике. К таким умениям, по его мнению, относятся познавательные, конструктивные, коммуникативные и организаторские [71].

Попытки обобщить, интегрировать педагогические умения имеют место и в других работах, различаются лишь акценты, расставляемые авторами. Так, А. П. Акимова из всех профессиональных умений выделяет главное, «универсальное», обеспечивающее успех деятельности учителя в любом ее аспекте. Это умение решать педагогические задачи, под которыми автор понимает в основном задачи воспитательные [7]. Т. Д. Андропова считает, что ведущим умением в структуре деятельности учителя является умение анализировать педагогические явления. Аналитическое умение учителя, по мнению автора, имеет достаточно сложную структуру, включая в себя личностный компонент, компонент знаний и умственные действия и операции [17].

Однако гораздо чаще встречаются попытки, носящие дедуктивный характер, когда исследователи стремятся как можно подробнее, детальнее выделить частные компоненты, входящие в более общие умения. Так, М. А. Данилов доказывает, что гностическая деятельность включает в себя целый ряд интеллектуальных умений: умение воспринимать возникновение проблемной ситуации; умение формулировать проблему; умение решать проблему известным способом; умение находить новые способы решения проблемы путем выдвижения гипотез; умение обосновать доказательство гипотезы; умение проверить найденное решение [59]. В то же время, по мнению Н. А. Менчинской, интеллектуальное умение предполагает несколько другой набор компонентов: потребность в рационализации мыслительной деятельности, знание общих правил, по которым следует действовать, практическую проверку этих правил, самоконтроль [178].

Подобная картина разнообразных умений, включаемых разными исследователями в описание одного и того же компонента педагогической деятельности, может быть усилена и другими примерами. Так, С. В. Кондратьева, раскрывая структуру социально-перцептивных способностей, выделяет внутри них такие умения учителя, как применение теоретических знаний в области психологии в практике изучения личности конкретного ребенка; выявление системы ведущих целей и мотивов поведения; оценка личности в целом на основе анализа отдельных поступков, отражение не только преходящих психических состояний, но и всей системы интегративных устойчивых свойств ученика, преодоление негативных стереотипов и установок, правильная оценка скрытых резервов развития ученика; предвидение его деятельности и поведения в определенных жизненных ситуациях; умение оценить ученика объективно, независимо от типа его успеваемости [95]. В рамках указанной способности учителя Е. А. Дмитриенко и К. С. Успанов выделяют несколько другой «набор» умений, включающий умение вести целенаправленное наблюдение за поведением ребенка, детского коллектива; адекватно воспринимать состояние детской психики, улавливать эмоциональный фон, настрой детского коллектива; видеть развитие каждого ребенка в коллективе, формирование его позиций; динамику формирования детского коллектива; динамику педагогического процесса [66, С. 31].

Многие исследователи педагогической деятельности считают, что ее специфические особенности могут быть описаны в профессиограмме, предполагающей включение в себя, с одной стороны, профессионально-технической характеристики специальности (сфера деятельности, предметы и орудия труда, производственно-технологические задачи и действия по их решению, уровни ответственности, полномочия, особенности темпа и режима работы, рабочего места и пр.), а с другой стороны, профессионально-педагогической характеристики (цели обучения, структуры учебных планов, перечни

дисциплин, программы, формы, сроки обучения и т. д.).

Ю. С. Алферов и Е. Г. Осовский указывают, что профессиограмма учителя должна иметь следующую структуру [12]:

- точный адрес (на какую специальность она составлена);
- описание основных видов педагогической деятельности (преподавание, воспитание и пр.);
- объем знаний, умений и навыков учителя;
- психофизиологические требования и противопоказания к процессу;
- профессиональные вредности;
- возможность повышения квалификации;
- перечень моральных стимулов педагогического труда;
- учебные заведения, готовящие по этой специальности.

Функциональная нагрузка профессиограммы заключается в ее необходимости, во-первых, для правильного определения цели педагогических учебных заведений; во-вторых, для разработки научной теории учебных планов; в-третьих, для разработки системы психолого-педагогической и методической подготовки студентов, обеспечивающей не только накопление и расширение педагогических знаний, но и последовательное нарастание точно обозначенных умений и навыков педагогического труда; в-четвертых, профессиограмма играет большую роль при решении вопросов диагностики профессиональной пригодности и разработки методики профессионального отбора; в-пятых, профессиограмма способствует усилению личностного подхода к формированию будущего учителя; в-шестых, она важна для разработки системы повышения квалификации и переподготовки учителей.

Рассмотрение профессиографического подхода показывает, что под профессиограммой большинство исследователей подразумевают не только то, что связано с профессиональной деятельностью, а все требования, предъявляемые профессией к человеку. Так, В. М. Шуман, давая содержательную характеристику профессиограммы, основной акцент делает на профессионально важных качествах личности, рассматривая их как основную характеристику профессиограмм [231]. В. А. Сластенин считает, что профессиограмма должна отражать, во-первых, свойства и характеристики, определяющие идейную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности учителя; во-вторых, требования к его психолого-педагогической подготовке; в-третьих, объем и состав социальной подготовки; в-четвертых, содержание методической подготовки по специальности [193].

Содержание в профессиограмме, помимо основных умений, личностных качеств, способностей, психофизиологических свойств, усложняет раскрытие специфики собственно самой педагогической деятельности, делает ее излишне закамуфлированной, так же как нельзя признать слишком удачным и переход от рассмотрения отдельных умений к описанию их наборов. Профессиограмма скорее должна быть рассмотрена как своеобразный идеал профессии, к которому стремятся специалисты. В настоящее время многие профессии пытаются сохранить свою культуру и идеалы в форме профессиограмм. Для их сохранения и восстановления приходится объявлять тотальный розыск мастеров своего дела или обращаться туда, где процессы профессионального развития не прекращались.

Восстановление профессиональной культуры, профессионализма непосредственно связаны с формированием имиджа и идеала профессии, с использованием их активной роли в социальных процессах. Для этого можно и нужно исследовать те их элементы, которые существуют в профессиональной среде, хотя бы и в превращенных формах. Так, например, часто идеал профессии обнаруживает себя в виде «негатива», когда предметом обсуждения и оценки становятся недостатки, существующие в профессиональной деятельности. Однако вряд ли можно использовать данный «антиидеал» как единственное средство измерения и оценки профессионализма конкретной личности.

Другое направление исследования педагогической деятельности связано с попытками выявить уровни, на которых функционируют профессиональные умения. Так, можно выделить просто умелых учителей, которые работают на обычном профессиональном уровне, и тех, кто проявляет высокое педагогическое мастерство и творчество, обогащая своими находками искусство обучения и воспитания. К еще более высокому уровню можно отнести педагогов, поднимающихся до уровня педагогического новаторства, вносящих существенные изменения в школьную практику.

Обычно первым базовым уровнем, основой профессионализма учителя считают педагогическую умелость, под которой обычно понимается достаточно хорошее владение учителем системой важнейших обучающих и воспитательных умений и навыков, которые в своей совокупности позволяют ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на грамотном профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения и воспитания учащихся. Следующей, более высокой

ступеню профессионализма, является педагогическое мастерство. В педагогической энциклопедии данный уровень педагогических умений определяется следующим образом: «Мастерство педагогическое – высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей» [147, С. 739].

Некоторые авторы включают в понятие педагогического мастерства не только характеристики деятельности, но и другие параметры, что ведет к размыванию этого понятия, к тому, что понятие мастерства превратилось в некоторое «вместилище» всего того, чем может заниматься учитель, и даже сместило это понятие из сферы деятельности в сферу личности.

Это связано с тем, что педагогическое мастерство учителя во многом зависит от личности самого учителя, его моральных качеств, ума, воли, характера. Все эти качества представлены у разных учителей в самых различных структурных сочетаниях. Овладению педагогическим мастерством, как указывает А. И. Щербаков, способствуют: а) устойчивый интерес и склонность к работе с детьми; б) наблюдательность и терпеливость; в) способность к анализу, систематизации и обобщению; г) творческое воображение; д) педагогический такт [223]. Поэтому высокий уровень мастерства учителя носит комплексный характер и предполагает, во-первых, глубокое знание предмета на уровне современных достижений науки; во-вторых, хорошую методическую вооруженность учителя; в-третьих, умение «видеть» ребенка и коллектив, понимать их запросы; в-четвертых, умело использовать личные качества при организации деятельности учащихся.

Учителей-мастеров отличают такие качества, как умение отобрать нужный материал для урока, наличие навыков научного творчества и самообразования, четкое отношение к реакциям учеников, умение организовать коллективную деятельность учащихся, организовать влияние коллектива на отдельных детей, добиться усвоения ими прочных и глубоких знаний и выработки необходимых практических навыков и умений. Кроме того, сюда включают: глубокую осведомленность в психолого-педагогической и специальной литературе; постоянное обращение к этой литературе как теоретической основе учебно-воспитательной работы в школе; стремление совершенствоваться, заниматься самообразованием; наличие творческого подхода к решению проблем обучения; способность владеть мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение); высокие результаты деятельности учителя в обучении и воспитании.

Наиболее существенные различия учителей с различным уровнем мастерства в учебной и воспитательной работе лежат в сфере проектировочной и конструктивной деятельности, в умении формулировать конечную цель своей деятельности – сверхзадачу – и подчинять ей стратегические, тактические и оперативные задачи. Низкие уровни педагогической деятельности характеризуются бедным репертуаром как специальных, так и педагогических умений. Успех деятельности педагога обусловлен его умением на основании общей цели обучения самостоятельно формулировать частные дидактические и воспитательные задачи. Причем эти отличия не связаны напрямую с внешней активностью учителя. В исследованиях Н. В. Кузьминой показано, что плохие учителя физики решают с учащимися (и заставляют их решать) в два раза больше задач, чем мастера. Плохие учителя начальных классов вызывают учащихся отвечать и делают замечания вдвое чаще, чем хорошие. Цель этими специалистами не достигается или достигается случайно. В результате этих отличий проявляются различия в способе управления классом (немастера чаще вызывают учеников и почти не управляют познавательной деятельностью детей); в характере воздействия (немастера делают много замечаний); в распределении внимания на уроке (немастера в начале урока опираются на средних учеников, в конце – на сильных и очень мало активизируют слабых учащихся); в способах активизации (немастера вызывают учащихся чаще, чем мастера, но отличников в течение недели до 16 раз, а 64% слабых оказываются неопрошенными ни разу) [133].

По наблюдениям С. В. Кондратьевой, учителя, не ставшие мастерами, нередко осуществляют понимание учащихся на уровне «житейской» психологии. Поэтому составленные ими характеристики детей неполны, недостаточно психологически грамотны. С повышением уровня педагогического мастерства повышается оценка личности учащегося любого типа успеваемости (сильный, средний, слабый). При этом для учителя-мастера характерны проникновение в скрытые резервы личности школьника, опора на сильные стороны его характера и способностей и, благодаря этому, достижение максимального педагогического эффекта. Учителя-немастера воспринимают лишь отдельные, наглядно данные качества и факты психической жизни школьника вне связи их с личностью в целом, определяют мотивы и цели отдельных его поступков, а устойчивых доминирующих мотивов личности не понимают: оценка поведения и деятельности ученика в большой степени зависит от уровня его успеваемости [95].

Очевидно, что дифференциация по оси «мастер–немастер» укладывается в отношения «хорошо–плохо». Такая двойственность вторична по сравнению с двойственностью и противоречивостью личностного смысла соответствующих сторон профессиональной деятельности учителя. Педагог нередко осуществляет сложный выбор между равнозначными целями, стремится к одному результату, а получает другой; знает способ достижения цели, но не может применить его; видит субъективно важную цель, но вынужден работать по заданию, не имеющему личностного смысла. Подобная феноменология, хотя и дает представление об особенностях педагогической профессии, но не продвигает исследователя к пониманию педагогического профессионализма. Для этих целей, вероятно, целесообразно попытаться выделить более строгие критерии дифференциации педагогов.

Таким образом, вполне очевидно, что в существующих взглядах на педагогическую деятельность преобладают феноменологические подходы, пытающиеся зафиксировать определенную сумму знаний или уровень умений и тем самым выявить степень профессионализма педагога. В то же время можно заметить в рассмотренных работах тесную связь, взаимопереходы между структурой деятельности и личностными качествами педагогов. Однако отсутствие целостной концепции, объясняющей эти взаимосвязи, имеющиеся взгляды исследователей, несмотря на свою правомерность и преимущество при некоторых обстоятельствах (контроль, экспертиза деятельности и т. д.), не позволяют решить поставленные в исследовании задачи, так как являются излишне статичными.

Все изложенное требует признания необходимости исследования профессиональных проявлений психики, выработки определенного взгляда на содержание и структуру профессиональной деятельности и изменений личности в процессе ее выполнения, а также изучения препятствий, встречающихся в ее процессе. Очевидно, что существует немало причин, препятствующих педагогу осуществлять свои замыслы. Для расширения взглядов на психологические барьеры, с которыми сталкиваются учителя, им можно предложить анкеты, опубликованные в книге «Менеджмент в управлении школой» (ред. Т. М. Шамова. – М: NB–Магистр, 1992. – 232 с.).

АНКЕТЫ «БАРЬЕРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Анкета 1.

Цель: выявить способности учителя к саморазвитию.

Ответьте на данные вопросы, поставив следующие баллы:

5 – если данное утверждение полностью соответствует действительности;

4 – скорее соответствует, чем нет;

3 – и да, и нет;

2 – скорее не соответствует;

1 – не соответствует.

1. Я стремлюсь изучать себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
12. Я управляю своим профессиональным развитием и получаю положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно бы отнесся к моему продвижению на службе.

Подсчитайте общую сумму баллов:

75–55 – активное развитие;

54–36 – отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от

условий;

35–15 – остановившееся развитие.

Анкета 2.

Цель: выявить факторы, стимулирующие и препятствующие обучению, развитию, саморазвитию учителей в школе.

Оцените по пятибалльной системе факторы, стимулирующие и препятствующие Вашему обучению и развитию:

5 – да (препятствуют или стимулируют);

4 – скорее да, чем нет;

3 – и да, и нет;

2 – скорее нет;

1 – нет.

Препятствующие факторы:

1. Собственная инерция.
2. Разочарование в результате имевшихся ранее неудач.
3. Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей.
4. Враждебность окружающих (зависть, ревность), плохо воспринимающих в Вас перемены и стремление к новому.
5. Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т. е. отсутствие объективной информации о себе.
6. Состояние здоровья.
7. Недостаток времени.
8. Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.

Стимулирующие факторы:

1. Школьная методическая работа.
2. Обучение на курсах.
3. Пример и влияние коллег.
4. Пример и влияние руководителей.
5. Организация труда в школе.
6. Внимание к этой проблеме руководителей.
7. Доверие.
8. Новизна деятельности, условия работы и возможность экспериментирования.
9. Занятия самообразованием.
10. Интерес к работе.
11. Возрастающая ответственность.
12. Возможность получения признания в коллективе.

После обработки данные микроисследования заносятся в итоговую таблицу (табл. 10).

Таблица 10.

Обучение, развитие и саморазвитие учителя

№ п/п	Способность учителя к саморазвитию	Ф.И.О. учителей	Стимулирующие факторы	Препятствующие факторы	Система мер
1	Активное саморазвитие				
2	Несложившееся саморазвитие				

3	Остановившееся саморазвитие				
---	-----------------------------	--	--	--	--

В результате обработки анкет выявляются три категории учителей, фамилии заносятся в таблицы в соответствии со степенью готовности учителей к саморазвитию. Препятствующие и стимулирующие факторы ранжируются с помощью показателей среднего балла, а также заносятся в таблицу.

В том случае, если педагог сомневается в целесообразности выполнения своих профессиональных обязанностей, ему могут быть предложены тесты способностей в других сферах деятельности. В наше время вольно или невольно учебно-воспитательные учреждения втягиваются в рыночные отношения и многие учителя начинают мнить себя великими комбинаторами, однако оценить уровень своих возможностей не всегда удается достаточно точно. Поэтому в часы досуга можно предложить учителям сделать это с помощью теста для начинающих миллионеров, который широко используется при оценке способностей австрийских менеджеров.

ТЕСТ «СПОСОБНОСТЬ К ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Ответьте на следующие вопросы:

- Каким образом Вы предполагаете разбогатеть в ближайшее время?
 - Сделать карьеру, поднявшись вверх по руководящей лестнице.
 - Вкладывать имеющиеся деньги в дело, с выгодой рисковать.
 - Попытаться счастья в лотерее.
- Если Вам представилась возможность выступить в качестве актера, то какую роль Вы смогли бы сыграть лучше всего?
 - Остапа Бендера.
 - Левина из «Анны Карениной».
 - Штирлица из кинофильма «Семнадцать мгновений весны».
- Представьте себе, что Вы заработали миллиард, что бы Вы сделали дальше?
 - Вложу деньги в банк и буду жить на проценты от вклада.
 - Рискну вложить в прибыльное дело!
 - Часть денег вложу в новое дело, а часть положу для надежности в солидный банк.
- Что, на Ваш взгляд, могут принести Вам деньги?
 - Власть.
 - Жизнь в свое удовольствие.
 - Много новых забот и зависти.
- Если Вы разбогатеете, то хотели бы, чтобы об этом написали в газетах?
 - Нет.
 - Да.
 - Обо мне и так иногда пишут.
- Какая из трех групп профессий Вам более всего подходит?
 - Писатель, художник, композитор.
 - Адвокат, врач, политик.
 - Глава фирмы, руководитель института, директор издательства.
- При создании своей фирмы будете ли Вы принимать на работу лиц, ранее бывших с Вами в дружбе?
 - Да.
 - Нет.
 - Ответ на этот вопрос требуется основательно продумать.
- Представьте себе, что Вы заработали миллиард, как бы Вы себя вели?
 - В моей жизни изменились бы лишь квартира, машина, мебель и прочая обстановка.
 - Я бы позволил себе больше путешествовать.
 - Я бы кардинально изменил свой образ жизни.
- Представим себе, что Вы только что стали директором фирмы. С чего Вы начнете свою деятельность?
 - С изучения людей, с которыми Вам предстоит работать.
 - Определили бы основные направления работы фирмы.
 - Занялись бы подбором надежных помощников.

10. Какое из приведенных утверждений Вы считаете более правильным, если получили повышение и стали директором фирмы?

- а) В моей работе снизилась значимость профессионально-технических навыков и повысилась роль концептуальных знаний.
- б) Чем выше ранг управления, тем более значимы коммуникативные умения и способности по сравнению с профессионально-техническими.
- в) Изменились в равной степени требования практически ко всем качествам личности.

11. В Вашей фирме в одной из бригад возникла конфликтная ситуация, каковы будут Ваши действия как директора фирмы?

- а) Нужно выслушать мнение конфликтующих сторон и убедить их найти компромиссное решение.
- б) Нужно выслушать мнение всех, но окончательное решение конфликта поручить бригадиру.
- в) Сделать все возможное, чтобы не дать разрастись малому конфликту до больших размеров.

12. Насколько сильно Вы испытываете потребность иметь большие деньги?

- а) Постоянно.
- б) Периодически.
- в) Скорее всего нет.

13. Если бы Вы имели миллиард и Вам представилась возможность заключить новую сделку, то какую бы Вы предпочли? Ту, которая даст прибыль:

- а) в четверть миллиарда;
- б) в полмиллиарда;
- в) в миллиард.

Далее на отдельном листе необходимо записать номера вопросов и выбранные ответы. После этого можно подсчитать суммарное число баллов, которое набрал испытуемый.

Ответы оцениваются в баллах следующим образом:

Вопрос	Ответы		
1	а) 6	б) 3	в) 0
2	а) 3	б) 0	в) 6
3	а) 0	б) 6	в) 3
4	а) 6	б) 0	в) 3
5	а) 0	б) 3	в) 6
6	а) 0	б) 3	в) 6
7	а) 0	б) 3	в) 6
8	а) 6	б) 3	в) 0
9	а) 3	б) 6	в) 0
10	а) 6	б) 0	в) 3
11	а) 3	б) 6	в) 0
12	а) 6	б) 3	в) 0
13	а) 0	б) 6	в) 3

Далее сложите все набранные Вами баллы и определите по 9-балльной шкале уровень своих способностей к риску в коммерческой деятельности.

- 1-й, очень низкий уровень (от 0 до 11 баллов)
- 2-й, низкий уровень (от 12 до 19 баллов)
- 3-й, значительно ниже среднего (от 20 до 27 баллов)
- 4-й, чуть ниже среднего (от 28 до 35 баллов)
- 5-й, средний (от 36 до 43 баллов)
- 6-й, чуть выше среднего (от 44 до 51 балла)
- 7-й, выше среднего (от 52 до 59 баллов)
- 8-й, высокий уровень (от 60 до 67 баллов)
- 9-й, очень высокий уровень (от 68 до 78 баллов)

Как интерпретировать результаты? Если Вы определили, что у Вас способности к риску коммерческой деятельности находятся на 1–3 уровнях, то лучший способ разбогатеть для Вас – это

упорно работать, избегая карьеры менеджера, руководителя.

Если Вы находитесь на 4–6 уровне, то шансы разбогатеть у Вас есть, но Вам необходимо активнейшим образом развивать в себе способности коммерсанта.

Если Вы находитесь на 7–8 уровне, то у Вас есть шанс овладеть профессией менеджера.

А если же Вы набрали от 68 до 78 баллов, т. е. находитесь на 9 уровне, то у Вас есть реальные шансы стать миллионером, если Вы им уже не стали!

ТЕСТ: НАСКОЛЬКО ХОРОШО ВЫ СПРАВЛЯЕТЕСЬ СО СВОЕЙ РАБОТОЙ

Оценка за каждый ответ: 0 – почти никогда; 1 – иногда; 2 – часто; 3 – почти всегда.

1. Перед каждым рабочим днем я резервирую время для подготовительной работы, планирования.
2. Я перепоручаю все, что может быть перепоручено.
3. Я письменно фиксирую задачи и цели с указанием сроков их решения.
4. Каждый официальный документ я стараюсь обработать за один раз и окончательно.
5. Каждый день я составляю список предстоящих дел, упорядоченный по приоритетам. Важнейшие вещи я делаю в первую очередь.
6. Свой рабочий день я пытаюсь по возможности освободить от посторонних телефонных разговоров, незапланированных посетителей и неожиданно созываемых совещаний.
7. Свою дневную нагрузку я стараюсь распределить в соответствии с графиком своей работоспособности.
8. В моем плане времени есть «окна», позволяющие реагировать на актуальные проблемы.
9. Я пытаюсь направить свою активность таким образом, чтобы в первую очередь концентрироваться на немногих «жизненно важных» проблемах.
10. Я умею говорить «нет», когда на мое время хотят претендовать другие, а мне необходимо выполнить более важные дела.

Если вы теперь суммируете Ваши очки, набранные в результате теста, то получите следующие результаты:

0–15 очков – Вы не планируете свое время и находитесь во власти внешних обстоятельств; некоторых целей Вы добиваетесь, если составляете список приоритетов и придерживаетесь его.

16–20 очков – Вы пытаетесь овладеть своим временем, но не всегда достаточно последовательны, чтобы иметь успех.

21–25 очков – у Вас хороший самоменеджмент.

26–30 очков – Вы можете служить образцом каждому, кто хочет научиться рационально обходиться со своим временем. Позвольте окружающим Вас людям (в том числе и автору) приобщиться к Вашему опыту.

Начинайте с улучшения самого себя. Проще, реалистичнее и успешнее, если Вы не будете убеждать других в преимуществах Ваших мероприятий и методов, а станете работать лучше и результативнее.

Глава 6. АКТИВНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

Психологическое исследование личности педагога без учета собственно педагогической деятельности и ее результативности оказывается неэвристичным. Тем более «внедеятельностное» определение профессиональных качеств личности лишено смысла из-за их широких компенсаторных возможностей, т. е. недостающее или слаборазвитое качество может быть заменено другим, реализация которого окажет, вполне вероятно, не меньшее и даже большее воздействие на «объект» педагогической деятельности.

Поэтому на практике оказывается более важным определить ту сферу деятельности, те профессиональные функции, где педагог реализует максимально эффективно свои личностные резервы, где он может проявить максимальную активность, а следовательно, и в наибольшей степени оказывается открытым, «читаемым» и референтным для учащихся. В связи с этим уровень активности личности педагога является одной из важнейших характеристик его профессионализма и должен быть включен в психологическую характеристику. Следует заметить, что в данном случае речь идет об активности как осознанном и управляемом процессе, а не об импульсивных действиях, т. е. склонности

личности действовать тотчас же после какого-либо влечения, без должного обдумывания последствия действия.

Активность социального субъекта, его активная деятельность – это особая форма взаимодействия субъекта с окружающим миром, особое состояние деятельности, характеризующее позитивно и ярко выраженной субъективной стороной.

Анализ возникновения в отечественной психологии подхода к активности субъекта как единой системе общественно детерминированной предметной деятельности, включающий как внешнюю материальную, так и внутреннюю психическую деятельность, представлен в исследовании Т. Н. Счастной [178]. Универсальность данной характеристики заключается в том, что проблема активности является ведущей при анализе сущности личности, интеллекта, воли, характера и других сторон психики человека. Однако, несмотря на многообразие аспектов активности, выделяемых исследователями, все авторы сходятся во мнении, что высшим показателем активности личности, указывающим на ее сформированность, является социальная, или общественная, активность личности, под которой понимают способность действовать сознательно, не только приспосабливаясь к окружающей среде, но и целенаправленно изменяя ее. Одним из важнейших признаков общественной активности личности является свободное волеизъявление человека, самостоятельность личности и ее способность ставить цель, предвидеть результаты деятельности и регулировать ее интенсивность. Конечно, в инициативе возможен перевес одного из начал над другим. Активность личности, служащая благу общества, предполагает определенную меру в ней начал социального и индивидуального. Поэтому в одном случае мы имеем дело с активным «винтиком», который лишен собственного лица, а в другом – мы сталкиваемся с субъективизмом в его различных видах.

Широкий простор для самореализации личности в сфере социальной активности открывает многообразие ее видов, выделяемых в зависимости от предметного содержания той деятельности, в которой она проявляется. Социальная активность прежде всего определяет способ, каким люди утверждают себя в системе общественных отношений. При этом можно выделить такие виды общественной активности, как профессионально-трудовая, политическая, художественная и пр. Кроме того, когда объектом активности личности становится не столько деятельность, сколько группа людей, выполняющих эту деятельность, то каждый из названных видов общественной активности может принимать форму лидерства. Однако следует подчеркнуть, что в данном случае лидерство остается ориентированным прежде всего на деятельность, а не выступает как самоцель, и поэтому такой вид активности наиболее близок педагогической профессии. Исследовать стремление к лидерству можно с помощью теста «Лидер».

ТЕСТ «ЛИДЕР»

1. Часто ли вы бываете в центре внимания окружающих?
а) Да б) Нет
2. Считаете ли Вы, что многие из окружающих Вас людей занимают более высокие положения по службе, чем Вы?
а) Да б) Нет
3. Находясь на собрании людей, равных Вам по служебному положению, испытываете ли Вы желание не высказывать своего мнения, даже когда это необходимо?
а) Да б) Нет
4. Когда Вы были ребенком, нравилось ли Вам руководить играми Ваших маленьких друзей?
а) Да б) Нет
5. Испытываете ли Вы большое удовольствие, когда Вам удается убедить кого-либо, кто Вам до этого возражал?
а) Да б) Нет
6. Случается ли, что Вас называют нерешительным человеком?
а) Да б) Нет
7. Согласны ли Вы с утверждением: «Все самое полезное в мире есть творение небольшого числа выдающихся личностей»?
а) Да б) Нет
8. Испытываете ли Вы настоятельную необходимость в советчике, который бы мог направить Вашу профессиональную активность?
а) Да б) Нет

9. Теряли ли Вы иногда хладнокровие в беседе с людьми?
а) Да б) Нет
10. Доставляет ли Вам удовольствие, когда Вы видите, что окружающие побаиваются Вас?
а) Да б) Нет
11. Во всех обстоятельствах (рабочее собрание, дружеская компания) стараетесь ли Вы занять место за столом, расположенное таким образом, чтобы оно позволяло Вам легче всего контролировать ситуацию и привлекать к себе некоторое внимание?
а) Да б) Нет
12. Считаете ли обычно, что Ваша внешность производит внушительное (импозантное) впечатление?
а) Да б) Нет
13. Считаете ли Вы себя мечтателем?
а) Да б) Нет
14. Легко ли Вы теряетесь, если люди, которые Вас окружают, не согласны с Вашим мнением?
а) Да б) Нет
15. Случалось ли Вам по личной инициативе заниматься организацией рабочих (спортивных, развлекательных и т. п.) групп?
а) Да б) Нет
16. Если мероприятие, которым Вы занимаетесь, не дает намечавшихся результатов:
а) Вы рады, если ответственность возложат на кого-нибудь другого.
б) Умеете взять на себя всю ответственность за решение, которое было принято.
17. Какое из этих двух мнений приближается к Вашему собственному?
а) Настоящий руководитель должен сам делать свое дело, даже в мелочах.
б) Настоящий руководитель должен уметь управлять.
18. С кем Вы предпочитаете работать?
а) С людьми покорными.
б) С людьми строптивыми.
19. Стараетесь ли Вы избегать горячих дискуссий?
а) Да б) Нет
20. Когда Вы были ребенком, часто ли Вы сталкивались с властью Вашего отца?
а) Да б) Нет
21. Умеете ли Вы в профессиональной дискуссии повернуть на свою сторону тех, кто раньше с Вами был не согласен?
а) Да б) Нет
22. Представьте такую сцену: во время прогулки с друзьями в лесу Вы потеряли дорогу. Приближается вечер. Нужно принять решение:
а) Вы считаете, что вопрос должен решить человек, наиболее компетентный в группе.
б) Вы просто полагаетесь на решение других.
23. Есть выражение: «Лучше быть первым в деревне, чем вторым в городе». Если бы Вы делали выбор, то Вы бы предпочли:
а) Быть первым в деревне.
б) Вторым в городе.
24. Считаете ли, что Вы человек, сильно влияющий на других людей?
а) Да б) Нет
25. Может ли неудачный опыт заставить Вас никогда больше не проявлять значительной личной инициативы?
а) Да б) Нет
26. С Вашей точки зрения, истинный лидер группы тот, кто:
а) Самый компетентный.
б) У кого самый сильный характер.
27. Всегда ли Вы стараетесь понимать (оценивать) людей?
а) Да б) Нет
28. Умеете ли Вы уважать дисциплину вокруг Вас?
а) Да б) Нет
29. Какой из двух типов руководителей кажется Вам более значительным (предпочтительным) ?
а) Тот, который все решает сам.
б) Тот, который постоянно советуется.
30. Какой из двух типов людей руководства, по Вашему мнению, является наиболее благоприятным

для хорошей работы предприятия?

а) Коллегиальный тип.

б) Авторитарный тип.

31. Часто ли у Вас бывает впечатление, что другие Вами злоупотребляют?

а) Да б) Нет

32. Какой из следующих двух портретов больше приближается к Вашему образу?

а) Громкий голос, экспрессивные жесты, за словом в карман не полезет.

б) Негромкий голос, неторопливые ответы, сдержанные жесты, задумчивый взгляд.

33. На рабочем совещании Вы один имеете мнение, противоположное мнению других, но вы уверены в своей правоте. Как Вы поведете себя?

а) Будете молчать.

б) Будете отстаивать свою точку зрения.

34. Называют ли Вас человеком, который подчиняет и свои, и чужие интересы только интересам дела?

а) Да б) Нет

35. Если на Вас возложена большая ответственность за какое-то дело, то испытываете ли Вы при этом чувство тревоги?

а) Да б) Нет

36. Что бы Вы предпочли в своей профессиональной деятельности?

а) Работать под руководством хорошего руководителя.

б) Работать независимо.

37. Как Вы относитесь к такому утверждению: «Чтобы семейная жизнь была удачной, нужно, чтобы важные решения принимались одним из супругов»?

а) Это верно.

б) Это неверно.

38. Случалось ли Вам покупать что-то, в чем Вы не испытывали необходимости, под влиянием мнения других лиц?

а) Да б) Нет

39. Считаете ли Вы, что Ваши организаторские способности выше средних?

а) Да б) Нет

40. Как Вы обычно ведете себя, встретившись с трудностями?

а) Трудности обескураживают.

б) Трудности заставляют действовать активнее.

41. Часто ли Вы делаете резкие упреки сотрудникам, когда они их не заслуживают?

а) Да б) Нет

42. Считают ли, что Ваша нервная система успешно выдерживает напряженность жизни?

а) Да б) Нет

43. Если Вам предстоит провести реорганизацию, то как Вы поступите?

а) Ввожу изменения немедленно.

б) Предлагаю медленные, эволюционные изменения.

44. Если это необходимо, сумеете ли Вы прервать слишком болтливого собеседника?

а) Да б) Нет

45. Согласны ли Вы с такой мыслью: «Чтобы быть счастливым, надо жить незаметно»?

а) Да б) Нет

46. Считаете ли Вы, что каждый из людей, благодаря своим человеческим способностям, должен сделать что-то выдающееся?

а) Да б) Нет

47. Кем (из предложенных профессий) Вам в молодости хотелось стать?

а) Известным художником, композитором, поэтом и т. п.

б) Руководителем коллектива.

48. Какую музыку Вам приятней слушать?

а) Торжественную, могучую.

б) Тихую, лирическую.

49. Испытываете ли Вы некоторое волнение при встрече с важными личностями?

а) Да б) Нет

50. Часто ли Вы встречаете человека с более сильной волей, чем у Вас?

а) Да б) Нет

К л ю ч :

Вопрос	Ваш ответ	Вопрос	Ваш ответ
1	а, б	26	а, б
2	а, б	27	б, а
3	б, а	28	а, б
4	а, б	29	б, а
5	а, б	30	б, а
6	б, а	31	а, б
7	а, б	32	а, б
8	б, а	33	а, б
9	б, а	34	а, б
10	а, б	35	б, а
11	а, б	36	б, а
12	а, б	37	а, б
13	б, а	38	б, а
14	б, а	39	а, б
15	а, б	40	б, а
16	б, а	41	а, б
17	б, а	42	а, б
18	б, а	43	а, б
19	б, а	44	а, б
20	а, б	45	б, а
21	а, б	46	а, б
22	а, б	47	б, а
23	а, б	48	а, б
24	а, б	49	б, а
25	б, а	50	б, а

Обработка:

Подсчитайте количество набранных баллов.

При ответе на вопрос Вы получаете балл только за вариант («а» или «б») в левой колонке.

Степень выраженности лидерства:

до 25 баллов – лидерство выражено слабо;

до 26–35 баллов – средняя выраженность лидерства;

36–40 баллов – лидерство выражено в сильной степени;

свыше 40 баллов – склонность к диктату.

В некоторых работах понятие социальной активности личности излишне обобщается и под ней понимается сознательная целенаправленная творческая деятельность субъекта, направленная на преобразование природы, общественных отношений и его самого, основанная на знании законов природы и общества, превращенных в убеждения. Данный подход близок к позициям авторов, критикуемых В. Г. Мордковичем, считающим, что активности «вообще» в природе не существует, как нет деятельности вне ее предметного содержания, вне определенной жизни общества [136].

Использование активности личности учителя как одного из факторов ее профессионального и личностного становления требует более точной разработки системы ее показателей. Однако авторы нередко расходятся во взглядах на природу активности, а это в свою очередь проявляется в предлагаемых ими системах эмпирических индикаторов. Так, Е. А. Ануфриев выделяет следующие критерии социальной активности: 1) идейность и направленность личности; 2) степень развития и использование дарований, способностей и талантов человека в трудовой и общественной деятельности; 3) деятельность как потребность и как следствие глубоких знаний субъекта; 4) отношение человека к самому себе [20]. Несколько иной позиции придерживается Ю. В. Манько, предлагая рассматривать в качестве показателей социальной активности количество и качество конечного продукта деятельности;

число социальных ролей, усвоенных личностью, и сфер жизнедеятельности, в которых она проявляет активность; время, затраченное на проявление социальной активности [119]. Если в первом случае выделенные критерии выглядят излишне абстрактно и теоретизированно, то во втором случае определены конкретные эмпирические показатели, объективность которых не вызывает сомнения, однако здесь упускается субъективная сторона явления, то, во что «обходится» данная активность участникам педагогического взаимодействия.

Очевидно, активность личности учителя не может быть выявлена в качестве чистого продукта, как активность вообще, а может проявляться в самых различных личностных качествах и свойствах, которые занимают доминирующее положение в целостной структуре личности. В связи с этим В. И. Липский и С. В. Мордкович пришли к выводу, что активность личности в одних направлениях может сопровождаться пассивностью в других. «Этот факт не позволяет выделить какой-либо один показатель как социальной активности в целом, так и отдельных ее видов. "Комплексный критерий" социальной активности разные исследователи наполняют примерно одинаковым содержанием, хотя определенные расхождения по поводу отнесения тех или иных показателей к различным видам социальной активности все же имеются» [113].

А. Г. Асмолов связывает проявление активности личности прежде всего с ситуациями, в которых ей приходится осуществлять выбор между различными мотивами, позициями и ролями, а также теми преобразованиями, теми «личностными вкладами», которые личность своими действиями вносит в смысловую культуру других людей и культуру с продуктивным уровнем личностных проявлений, в отличие от инструментальных проявлений, включающих характер и способности [24]. А. В. Петровский также рассматривает активность как определяющую характеристику личности, однако в его понимании уровень проявления активности выражается в степени выхода за рамки пространства конкретного индивида. Первый, низший, уровень, на котором базируются все остальные, – это внутрииндивидуальное пространство жизни субъекта, когда он преодолевает барьеры своей природной или ситуативной ограниченности. Данный вид активности проявляется в феноменах «надситуативной», «сверхнормативной», «надролевой» активности. Второй уровень активности выходит за пределы органического тела индивида и проявляется в пространстве межличностных связей, в поступках, социальных актах. Третий, высший, уровень личностной активности разворачивается не только за пределами самого индивида, но и за пределами его актуальных связей с другими – в личности «другого» (других) – и проявляется в тех вкладах, которые субъект вольно или невольно осуществляет посредством деятельности. Выдвижение активности личности в качестве ее конституирующей характеристики позволяет рассматривать подлинную личность как источник некоей мощной радиации, преобразующей связанных с этой личностью людей (радиация, как известно, может быть полезной и вредоносной, может лечить и калечить, ускорять и замедлять развитие, становиться причиной различных мутаций и т.д.), тогда как индивид, обделенный личностными характеристиками, будет соответствовать нейтрину, генетической частице, которая пронизывает любую, сколько угодно плотную среду, не производя в ней никаких – ни полезных, ни вредных – изменений. «Безличность» – это характеристика индивида, безразличного для других людей, человека, от которого «ни жарко, ни холодно», чье присутствие или отсутствие ничего не меняет в их жизни, не преобразует их поведения, не обогащает и не обездоливает их, и тем самым лишает его самого личности [150].

Несомненно, что особую важность данное положение имеет для педагогической деятельности. Подтверждением того, какое большое значение в воспитании подрастающего поколения отводится личностной активности учителя, может служить, по мнению Ф. Н. Гоноболина, то, что «вспоминая своих учителей, взрослые люди обычно называют не методы их преподавания, а особенности характера, отношение к учащимся. Именно черты личности педагога, его отношение к учащимся запечатлеваются у человека на всю жизнь» [53]. Эта же мысль еще более четко сформулирована Л. С. Выготским, который указывал, что единственное почти применение, которое ему удалось сделать из приобретенных в школе знаний, был более или менее точный ответ на экзамене, и поэтому никому еще знание географии не облегчило ориентировку в мире и не расширило круга впечатлений в путешествии, а знание астрономии не помогло сильнее и ярче пережить величие неба.

Конечно же, исследователи не подразумевают здесь «всеядность» учащихся и полное отсутствие профессионального отбора в педагогической профессии. Отсутствие каких-либо качеств ведет, по мнению С. Б. Елканова, к профессиональной непригодности учителя уже по той простой причине, что не может развить мышление и научить уму тот, кто ими не обладает, не может сформировать нравственные и эстетические чувства тот, у кого не развиты эти качества, не может воздействовать на

волевые черты характера учащихся безвольный или слабовольный учитель [70].

Указывая на большую зависимость личностных качеств учащихся от структуры личности учителя, А. И. Щербаков пишет: «В самом деле, нет другой области человеческой деятельности, где в результатах работы так сильно сказывались бы личные качества самого работника, его мировоззрение, выдержка, самообладание, его умение влиять на детский коллектив и вести его за собой, как в педагогической работе» [226].

Анализ исследований по проблеме роли личностной активности в педагогической деятельности показывает, что большинство авторов берет в качестве базовых компонентов либо набор личностных качеств учителя, либо перечень его профессиональных умений, рассматривая сам процесс на интраиндивидуальном или (что очень редко) на интериндивидуальном уровне. Однако наиболее эффективно и адекватно педагогические воздействия реализуются на высших уровнях проявлений личности, фиксируемой окружающими в различных формах социальной активности.

Данные положения подтверждают мысль, что важнейшим проявлением личности педагога является высший уровень его активности в социальной сфере, его способность к персонализации, т. е. та совокупность свойств (независимо от входящих компонентов), которая обеспечивает трансляцию личностных качеств педагога в личность учащегося. Именно этот уровень личностной активности необходимо фиксировать для оценки пригодности к педагогической профессии, на его развитие должна быть нацелена подготовка учителя, его необходимо учитывать и при оценке профессионализма педагога. Необходимо отойти от традиционного подхода, когда учитель, независимо от его личностных параметров, выступает как исполнитель всего множества педагогических функций, так как при этом совершенно не учитывается, что именно в силу его личностных особенностей некоторые из этих функций он просто не в состоянии реализовать соответствующим образом. Несоответствие особенностей личности субъекта педагогической деятельности жестким требованиям самой этой деятельности ведет к потере контакта с учащимися, снижению авторитета педагога в их глазах, а, следовательно, и к снижению возможности оказывать на них свое личностное влияние.

В качестве одного из показателей личностной активности может быть использована самооценка личности. Действительно, являясь интегральным образованием и включая в себя оценку личностью самой себя, своей деятельности, своих качеств и места среди других людей, самооценка, по сути дела, может интерпретироваться как ядро личности, регулятор ее поведения. В то же время самооценка не только обуславливает специфику общения личности с окружающими, отношение к успехам и неудачам, но и отражает их особенности и генезис в процессе деятельности.

Для изучения динамики самооценки в ходе педагогической деятельности, а также определения воздействия профессии на внутренний мир личности было необходимо прежде всего отобрать профессионально значимые качества личности, т. е. качества, которые в наибольшей степени задействованы в выполнении профессиональных функций. С этой целью экспертам (учителям школ, преподавателям вузов, психологам-практикам) было предложено отобрать из общего списка личностных качеств, содержащего 1500 наименований, 30 качеств, необходимых для эффективной деятельности учителя. Участникам опроса предлагалось составить этот перечень из трех равных групп качеств. В первую группу должны были войти качества, непосредственно присущие субъекту педагогической деятельности, характеризующие его индивидуальность, или, по терминологии А. В. Петровского, интраиндивидуальные качества педагога. Эксперты включили сюда такие характеристики личности, как аккуратность (3); высокий интеллект (2); высокая нравственность (8); доброта (1); общая культура (5); организованность (7); ответственность (4); самостоятельность (8); эмоциональность (10); энергичность (9). Цифры в скобках указывают рейтинг качества в данной группе по его значимости для педагогической деятельности.

Вторая группа была образована качествами, проявляющимися в общении, во взаимодействии учителя с другими людьми. Сюда вошли: артистичность (10); внешняя привлекательность (8); искренность (3); любовь к детям (1); наблюдательность (9); общительность (5); отзывчивость (2); тактичность (4); терпеливость (8); требовательность (7). Из приведенного выше списка видно, что эксперты слабо дифференцировали интраиндивидуальные качества и что здесь, вероятно, большую роль сыграл их личный опыт.

И, наконец, в третью группу было предложено включить качества, позволяющие педагогу в наибольшей степени проявить свою личность в других людях, произвести изменения в их сознании. К метаиндивидуальным качествам эксперты отнесли авторитетность (2); добросовестность (5); примерность (8); проницательность (7); самобытность (8); способность оказывать воздействие (10); стремление к

творчеству (9); профкомпетентность (4); целеустремленность (1); цельность характера (3).

Отметим, что по значимости наиболее важными экспертами признаны качества, вошедшие в первую группу, затем была выделена вторая группа и на последнем месте оказалась группа метаиндивидуальных качеств. Несмотря на некоторую условность подобного деления, уже сами выделенные группировки позволяют представить идеальную модель учителя.

В дальнейшем выделенные качества общим списком предъявлялись учителям школ города Ростова-на-Дону и Ростовской области. Всего было опрошено около 200 человек. По своему рабочему, педагогическому стажу испытуемые представляли три примерно равные группы: молодые учителя со стажем работы до 5 лет; учителя, проработавшие в школе от 5 до 10 лет; опытные учителя со стажем работы свыше 10 лет. Половозрастной состав и предметная направленность в группах была примерно одинаковой.

В инструкции испытуемым предлагалось ранжировать 30 профессионально значимых качеств для описания себя, своего идеала, оценки своих коллег и оценки, ожидаемой от коллег по работе.

Предварительное рассмотрение результатов опроса показало, что наибольший рейтинг, независимо от стажа трудовой деятельности учителя, получила группа интракачеств (табл. 11 –14). Причем данная тенденция сохраняется во всех видах оценок, что, вероятно, выступает свидетельством важности в педагогической деятельности прежде всего качеств, присущих внутренним структурам, обеспечивающих устойчивость самой этой личности. При оценивании «Я – настоящее» учителя из первой и второй возрастных групп отдали приоритет таким качествам, как любовь к детям, аккуратность, отзывчивость.

Учителя же третьей группы (стаж более 10 лет) включают в этот список такое качество, как ответственность (вместо качества «любовь к детям»). Во всех возрастных группах испытуемых на последних местах оказались такие качества, как самобытность и возможность оказывать воздействие. Возможно, это является отражением взглядов традиционной системы образования, не приветствующей излишней активности и отклонений от общего стандарта и требующей унификации педагогической деятельности. Среди качеств, имеющих наивысший рейтинг в ряду идеальных качеств, помимо «доброты» (именно это качество все группы учителей ставят на первое место), педагоги со стажем работы до 5 лет включают такое качество, как высокий интеллект, педагоги со стажем от 5 до 10 лет – ответственность, а со стажем 10 лет – любовь к детям.

Таблица 11

Динамика оценки «Я – настоящее» у учителей с разным стажем трудовой деятельности

Группа качеств	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет	Среднее
Интра-	12,8	11,5	11,7	12,0
Интер-	13,3	13,5	14,8	13,9
Мета-	19,4	19,3	19,0	19,2

Таблица 12

Динамика оценки «Я – идеал» у учителей с разным стажем трудовой деятельности

Группа качеств	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет	Среднее
Интра-	12,3	11,9	12,2	12,1
Интер-	14,7	15,3	16,5	15,5
Мета-	19,3	18,9	18,8	19,0

Таблица 13

Динамика оценки коллег по работе у учителей с разным стажем трудовой деятельности

Группа качеств	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет	Среднее
----------------	----------	----------------	--------------	---------

Интра-	12,2	12,6	13,3	12,7
Интер-	13,8	14,0	15,0	14,3
Мета-	19,3	18,2	17,7	18,4

Таблица 14

**Динамика ожидаемой оценки от коллег по работе у учителей
с разным стажем трудовой деятельности**

Группа качеств	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет	Среднее
Интра-	12,1	12,1	12,3	12,2
Интер-	14,5	13,9	14,1	14,2
Мета-	18,6	18,8	18,6	18,7

Наименьший рейтинг «в идеальном ряду» у первой группы педагогов получили такие качества, как примерность и самобытность, во второй и третьей группах сюда были отнесены «самобытность» и «способность оказывать воздействие».

Практически не изменился рейтинг качеств и при оценивании своих коллег по работе, и при попытке представить ожидаемые оценки от своих коллег. Все это может свидетельствовать о слабой дифференцированности профессионально значимых качеств в сознании педагогов и о неизменности сложившихся стереотипов во время работы по профессии. Это может быть объяснено тем фактом, что для учителя более важной профессиональной задачей является оценка ученика, в то время как потребности в своей оценке учителя, особенно находящиеся на позициях «субъект-объектных» отношений, не испытывают. Рассмотрение общей динамики выделенных оценок по группам свидетельствует о том, что, несмотря на преимущественный рейтинг интра-качеств у всей группы испытуемых, по мере приобретения учителями опыта работы, наблюдается постепенное снижение рейтинга интра- и интеркачеств с тенденцией роста метакачеств. Это ведет, в конце концов, к сближению значимости всех профессионально важных качеств и является подтверждением того, что невозможно выделить преобладающий универсальный набор компонентов, обеспечивающих успешность в педагогической профессии.

Таблица 15

**Средние показатели корреляционных связей
между составляющими компонентами самооценки
у учителей с разным стажем трудовой деятельности**

Стаж работы	Корреляция					
	Я — наст. × Я — идеал	Я — идеал × Оценка коллег	Я — идеал × Ожидаемая оценка	Я — наст. × Оценка коллег	Я — наст. × Ожидаемая оценка	Оценка коллег × Ожидаемая оценка
До 5 лет	0,32	0,21	0,21	0,28	0,40	0,35
От 5 до 10 лет	0,37	0,24	0,32	0,37	0,41	0,31
Свыше 10 лет	0,41	0,38	0,36	0,38	0,43	0,34

Проведение корреляционного анализа позволило установить определенные тенденции, происходящие в самооценке учителя по мере увеличения стажа педагогической деятельности (табл. 15 – 17). Так, ярко выражена тенденция сближения оценки «Я – идеал» с другими видами оценки: «Я – настоящее», «Оценка коллег» и «Ожидаемая оценка». Это может быть интерпретировано, с одной

стороны, как снижение уровня идеалов и их коррекция самой педагогической реальностью, а с другой – как рост уровня самооценки, повышение активности и уверенности в своих силах.

Таблица 16

**Взаимосвязь оценок «Я – настоящее» и «Я – идеал»
на разных этапах педагогической деятельности**

Группа качеств	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет
Интра-	0,34	0,38	0,81
Интер-	0,76	0,78	0,89
Мета-	0,69	0,74	0,74
В среднем	0,60	0,63	0,81

Таблица 17

**Взаимосвязь оценок «Я – настоящее» и «Оценка коллег»
на разных этапах педагогической деятельности**

Группа качеств	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет
Интра-	0,93	0,61	0,75
Интер-	0,88	0,84	0,76
Мета-	0,92	0,67	0,70
В среднем	0,91	0,71	0,74

Однако операция усреднения индивидуальных результатов нивелирует наметившиеся тенденции и не дает развернутой картины того, какие изменения происходят в выделенных подгруппах качеств. Для более подробного анализа была проведена корреляционная оценка выделенных групп качеств по их усредненному рейтингу. В результате оказалось, что практически во всех возрастных группах учителей и по всем выделенным группам качеств (за исключением интракачеств) самооценка завышена. Причем наиболее ярко рост самооценки, как и активности, выражен у учителей со стажем работы свыше 10 лет. Такая неоправданно завышенная самооценка может не только служить подкреплением излишней самоуверенности, безапелляционности суждений, но и может быть рассмотрена как профессионально значимое качество педагога. Т. е., несмотря на требования современного общества к педагогу прислушаться к голосу ученика, даже молодые учителя начинают свою деятельность с излишней уверенностью в своей непогрешимости и правоте и в дальнейшем, по мере приобретения опыта, эта тенденция возрастает. Возможно, такая уверенность и необходима, например в начальных классах или при передаче учащимся знаний об общечеловеческих ценностях, но в целом данная тенденция должна рассматриваться как предпосылка профессиональных деформаций, и необходима специальная работа по коррекции самооценки, особенно у педагогов с большим стажем работы.

Анализ взаимосвязей между оценками «Я – настоящее» и «Оценка коллег» свидетельствует о том, что если учителя с малым стажем практически отождествляют себя со своими коллегами, то через определенное время, вероятно, вырабатываются более четкие критерии оценки коллег и степень тождества несколько уменьшается, что можно расценить как рост профессионального самосознания. Тем не менее высокий уровень связи все равно сохраняется и это может быть свидетельством единообразия подходов и унификации требований, пытающихся взаимодействовать с обобщенной моделью ученика и учителя, когда все воспринимается «на одно лицо». Или, с другой стороны, может рассматриваться как высокая степень соответствия коллег-учителей выделенным профессиональным качествам. Высокие показатели взаимосвязи отмечаются также между оценками «Я – настоящее» и «Ожидаемой оценкой» (табл. 18).

**Взаимосвязь оценок «Я – настоящее» и ожидаемой оценки
на разных этапах педагогической деятельности**

Группа качеств	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет
Интра-	0,89	0,77	0,86
Интер-	0,59	0,70	0,82
Мета-	0,83	0,83	0,66
В среднем	0,77	0,77	0,78

Причем здесь можно отметить прогрессивный рост связей в группе интеркачеств, что объясняется растущим объемом общения с коллегами, и некоторое уменьшение уровня связей в группе метакачеств, что может быть вызвано неоднозначными оценками умения воздействовать на окружающих.

Оценки «Я – идеал» и оценки своих коллег обнаруживают достаточно высокую взаимосвязь, причем также имеется тенденция к определенному росту коэффициента корреляции с увеличением стажа работы (табл. 19).

Таблица 19

**Взаимосвязь оценок «Я – идеал» и «Оценка коллег»
на разных этапах педагогической деятельности**

Группа качеств	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет
Интра-	0,50	0,45	0,70
Интер-	0,70	0,78	0,78
Мета-	0,69	0,74	0,74
В среднем	0,63	0,66	0,74

Объяснением этому может служить переориентация молодых учителей с теоретических идеалов, которые им внушались в период вузовского обучения, на идеалы педагогической реальности. Аналогичная картина наблюдается и при сравнении оценок «Я – идеал» с оценками, ожидаемыми от коллег (табл. 20). Выраженный: рост корреляционных связей между указанными показателями в группе интракачеств также можно объяснить деформацией идеалов и сближением их с реальным.

Таблица 20

**Взаимосвязь оценок «Я – идеал» и ожидаемой оценки от коллег
на разных этапах педагогической деятельности**

Группа качеств	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет
Интра-	0,53	0,49	0,73
Интер-	0,73	0,65	0,71
Мета-	0,82	0,82	0,70
В среднем	0,69	0,65	0,70

Определенный интерес представляют собой взаимосвязи, существующие между оценками, даваемыми субъектом своим коллегам по работе, и оценками, ожидаемыми от них (табл. 21). Высокие показатели коэффициента корреляции между ранговыми оценками интракачеств у молодых учителей могут быть объяснены недостаточной активностью в установлении контактов с социальным

окружением профессионала или некоторой не критичностью отношений к коллегам. Однако в дальнейшем это положение стабилизируется и остается неизменным.

Таблица 21

**Взаимосвязь оценок коллег и ожидаемых оценок
на разных этапах педагогической деятельности**

Группа качеств	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет
Интра-	0,93	0,70	0,76
Интер-	0,63	0,64	0,74
Мета-	0,71	0,79	0,69
В среднем	0,76	0,71	0,73

Это может быть рассмотрено как некий паритет между предъявляемыми и выполняемыми в коллективе педагогов требованиями, а также определено в качестве показателя адекватности общения и благоприятного нахождения личности в профессиональной группе. В целом, вероятно, этот показатель является константой для каждого отдельного коллектива, которая может быть связана с уровнем его социально-психологического климата.

Определенный интерес представляет собой сравнение оценок, даваемых учителям школьниками с их самооценками (табл. 22).

Таблица 22

Распределение ответов учителей и школьников на вопрос: «Разделяешь ли ты мнение о том, что среди учителей распространены следующие явления» (в % от числа опрошенных)

№ п/п	Внешняя поведенческая реакция и внутренний мир учителя	Школьники	Учителя
1	2	3	4
1	Манипулирование оценками в личных интересах	30,1	18,3
2	Грубость и жестокость к ученику	32,0	26,7
3	Апатия и безразличие к работе	16,5	26,7
4	Снижение уровня общей культуры	17,5	70,0
5	Отсутствие потребности в совершенствовании	11,6	21,7
6	Ограниченность, узость мышления	10,7	20,0
7	Пессимизм, отсутствие юмора	30,1	15,0
8	Отсутствие самоконтроля, недисциплинированность	7,8	10,0
9	Некритичное отношение к себе	29,1	43,3
10	Такие явления не характерны	12,6	10,0

Школьники в большей степени выражают критичное отношение к внешним поведенческим реакциям учителей («Манипулирование оценками...», «Грубость и жестокость», «Отсутствие юмора...») и менее критично относятся к внутреннему миру учителей («Апатия в работе», «Отсутствие потребности в самосовершенствовании...», «Ограниченность мышления», «Некритичное отношение к себе»). Обращает на себя внимание тот факт, что наибольшие расхождения в оценках касаются уровня общей культуры; так именно культурное развитие подрастающего поколения является основной задачей школы.

Становится очевидным, что опрошенные учителя, оценивая особенности своего труда, менее всего были склонны видеть причины кризисной ситуации в школьном образовании в особенностях своей активности, в своей профессиональной несостоятельности, в низком культурном уровне, в отношении к труду как к жизненной ценности, в своем понимании смысла и предназначения своей деятельности, в своем отношении к личности ребенка. Именно на это указывают руководители образования, родители, учащиеся, да и сами педагоги в ситуации, когда надо было оценить своих коллег (см. табл. 22).

В дополнительном исследовании было установлено, что уровень личностной активности педагога не снижается, как этого следовало бы ожидать при изучении возрастных изменений, а является величиной, пропорциональной стажу учителя. Кроме того, оказалось, что профессионально важные характеристики познавательных процессов имеют тенденцию улучшаться или стабилизироваться в зависимости от стажа работника, а параметры, не участвующие в профессиональной деятельности, – ухудшаться.

Основы интерпретации подобных фактов лежат не только в более высоком волевом настрое, рационализации деятельности педагога с большим стажем, но также и в тех личностных деформациях, которые претерпевает его личность, решая долгое время одни и те же функциональные задачи.

Интересная картина выявлена также с помощью известного опросника САН (Самочувствие, Активность, Настроение).

Тест дифференцированной самооценки функционального состояния (САН)

Бланк ответов

Ф. И. О. _____ пол _____ возраст _____
 стаж работы _____ предмет _____
 № _____
 п/п 3 2 1 0 1 2 3

1. Самочувствие хорошее.....плохое
2. Чувствую себя сильным.....слабым
3. Пассивный.....активный
4. Малоподвижный.....подвижный
5. Веселый.....грустный
6. Хорошее настроение.....плохое
7. Работоспособный.....разбитый
8. Полный сил.....обессиленный
9. Медлительный.....быстрый
10. Бездеятельный.....деятельный
11. Счастливый.....несчастный
12. Жизнерадостный.....мрачный
13. Напряженный.....расслабленный
14. Здоровый.....больной
15. Безучастный.....увлеченный
16. Равнодушный.....взволнованный
17. Восторженный.....унылый
18. Радостный.....печальный
19. Отдохнувший.....усталый
20. Свежийизнуренный
21. Сонливый.....возбужденный
22. Желая отдохнуть.....желаю работать
23. Спокойный.....озабоченный
24. Оптимистичный.....пессимистичный
25. Выносливый.....утомляемый
26. Бодрый.....вялый
27. Соображать трудно.....легко
28. Рассеянный.....внимательный
29. Полный надежд.....разочарованный
30. Довольный.....недовольный

При сравнении оценок до и после работы динамика падения оценок, по сути дела, оказалась обратно пропорциональной стажу работы учителя (табл. 23). Так, например, наиболее значимое падение оценок настроения после работы было отмечено у лиц с наименьшим стажем работы, в то время как у учителей со стажем более 10 лет рост оценок настроения наблюдался даже после работы.

Таблица 23

Динамика оценок САН в течение рабочего дня у учителей с различным стажем работы

Показатель	До работы			После работы		
	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет	До 5 лет	От 5 до 10 лет	Более 10 лет
Самочувствие	50,9	51,6	52,3	39,4	44,2	33,5
Активность	41,7	41,0	41,5	34,3	35,7	40,1
Настроение	50,7	48,2	49,4	38,0	47,5	57,2
В среднем	47,8	46,9	47,7	37,2	42,7	43,6

Это может свидетельствовать не только о несформированности навыков работы, затрудненной адаптации или неудовлетворенности профессией у учителей с малым стажем, но и о высокой удовлетворенности и даже потребности в своей профессии у педагогов, длительное время проработавших в школе.

Косвенным показателем профессиональной активности педагога можно считать включенность его в систему дополнительного образования.

Если рассмотреть эволюцию понятия «дополнительное образование» в педагогической литературе, то в педагогической энциклопедии 1964 г. дополнительные учебные занятия в школе определены как одно из средств помощи отстающим и неуспевающим учащимся. Основной целью таких занятий ставится помощь отстающим учащимся в ликвидации пробелов в знаниях и включение их в работу класса, воспитание у них веры в свои силы. Более функционально следующее понятие дополнительного образования. Дополнительное образование – специфическая органическая часть системы общего образования, представляющая собой процесс и результат формирования личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющая детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие услуги на основе свободного самоопределения детей [99]. Дополнительным или превышающим базовый уровень является то образование, те образовательные услуги, которые выходят за рамки обязательного базового. В разных регионах, в разных школах эти услуги могут осуществляться за счет бюджетных средств, на средства родителей, спонсоров, других источников финансирования.

Активизирующие личность особенности дополнительного образования вызваны тем, что содержание обучения в его системе должно отражать новейшие достижения в соответствующей отрасли, а методы обучения должны быть направлены на всемерную активизацию познавательной деятельности обучаемых и стимулирование учебного труда. Поэтому дополнительное образование, наряду с базовым, является источником развития личности ребенка, обусловленным образовательными запросами родителей, процессом, выполняющим развивающие, образовательные, воспитательные функции. Оно призвано обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального, физического развития, удовлетворять его творческие и образовательные потребности. Однако проявление педагогом активности оказывается существенно снижено из-за действия других факторов и, в частности, из-за поурочной нагрузки (табл. 24).

Таблица 24

Проявление учителями активности в сфере дополнительного образования с учетом их поурочной недельной нагрузки (час в неделю)

	Величина поурочной недельной нагрузки учителей (час)					
	До 18	18	19–22	23–26	27–30	Более 30
Объем предложения дополнительных педагогических услуг	2,80	2,40	2,32	2,07	2,16	1,66

Несмотря на то что опытные учителя, как правило, имеют меньшую понедельную нагрузку, их вовлеченность в другие аспекты профессиональной деятельности ведет к тому, что педагогический стаж все равно остается фактором, обуславливающим проявление дополнительной педагогической активности (табл. 25).

Таблица 25

Проявление учителями активности в сфере дополнительного образования в зависимости от их педагогического стажа (час в неделю)

	Величина педагогического стажа (лет)		
	До 5 лет	5–10 лет	Более 10 лет
Объем предложения дополнительных педагогических услуг	3,15	2,45	1,76

Очевидно, что оба рассмотренных здесь фактора предложения являются выраженными признаками потенциальных профессиональных возможностей учителей. В конечном счете, как правило, творческий потенциал любого педагогического массива обратнопропорционален величине среднего (в массиве) стажа работы учителей и размеру их средней недельной учебной нагрузки. Объем предложения дополнительных педагогических услуг весьма чувствительно реагирует на изменение каждого из параметров. Следовательно, его можно считать своеобразным критерием творческого потенциала педагогического коллектива школы.

Опрос показал, что педагоги, в зависимости от того, насколько радикальный путь ими предлагается для выхода из сложившейся ситуации, делятся на три группы. На вопрос «Насколько необходима перестройка в вашей школе?» ответы распределились следующим образом: «наша школа нуждается в кардинальной перестройке» – 38,1%, «должны быть изменены лишь некоторые стороны» – 41,0%, «нашей школе перестройка не нужна» – 6,5%. Часть опрошенных (около 15%) своего мнения пока не имеет.

Выделим некоторые характеристики указанных групп. Наиболее радикально высказываются учителя истории и географии. Их антиподами, считающими, что перестройка не нужна, являются преподаватели черчения, биологии, труда. Интересно распределение мнений в зависимости от стажа педагогической деятельности: по мере возрастания стажа увеличивается число лиц, придерживающихся полярных точек зрения. Если среди начинающих учителей на кардинальных изменениях настаивает около 20%, то среди их коллег со стажем более 10 лет таких более 40%, одновременно в этой категории 12,5% являются противниками каких-либо новшеств. В то же время умеренный взгляд разделяет 56,5% молодых педагогов (со стажем 5 лет) и только 35,7% – работающих в учебных заведениях более 10 лет.

Изменение активности можно обнаружить и по характерным трудностям, которые определяют для себя учителя с разным стажем педагогической деятельности (табл. 26).

Таблица 26

Распределение ответов на вопрос «В каких направлениях профессионально-педагогической деятельности Вы испытываете наибольшие затруднения?» (% от числа опрошенных)

№ п/п	Направление профессионально-педагогической деятельности	Стаж		
		До 5 лет	5–10 лет	более 10 лет
1	Работа с «трудными», педагогически запущенными детьми	28,1	26,6	33,2
2	Воспитание ответственного отношения к учебе	21,9	20,3	33,7
3	Выявление причин невоспитанности учащихся	20,7	19,2	18,8
4	Выбор средств педагогического воздействия	19,7	18,3	12,1
5	Изучение психологических особенностей различных групп учащихся	15,5	34,6	48,2

Изучение трудностей, с которыми сталкиваются учителя в процессе профессиональной деятельности, показывает, что стаж деятельности является фактором, изменяющим их акценты. Так, если для молодых учителей наиболее уязвимой стороной профессиональной деятельности является работа с педагогически запущенными детьми, то для опытных педагогов этот фактор отходит на третье место, а на первое выдвигается отсутствие умений изучать психологические особенности различных групп учащихся. Интересно, что этот фактор является наименее проблематичным для молодых учителей, которые, вероятно, еще не растеряли свой запас психологических знаний после окончания вуза.

Обращает на себя внимание тот факт, что по мере вхождения в профессиональную деятельность снижается удельный вес таких сторон, как выявление причин невоспитанности учащихся и выбор средств педагогического воздействия, т. е. опытные учителя вполне уверены в том, что они правильно поставили диагноз невоспитанности и исправляют его верными средствами. Однако эти же данные выступают косвенным подтверждением стереотипизации воспитательного процесса, уменьшения арсенала его разнообразия. Привлекает внимание и то, что затруднения у опытных учителей вызывает выбор средств воспитания ответственного отношения к учебе, той сферы, где вполне ощутимо можно увидеть и оценить результаты проведенного воздействия.

Глава 7. УЧЕТ МОТИВАЦИОННЫХ ПОБУЖДЕНИЙ ПЕДАГОГА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБОЙ УЧРЕЖДЕНИЯ

Становление личности учителя-профессионала, по какому бы типу оно ни протекало, предполагает процесс перестройки мотивационной сферы: одни побуждения приобретают большую значимость, другие теряют ее, превращаясь из идеала в повседневную действительность или уходя совсем из жизни и личностной сферы человека. Направленность личности, ее преобладающие побуждения так или иначе взаимосвязаны друг с другом либо в содержательно-смысловом плане, либо через общие средства реализации. Удовлетворение одних побуждений и превращение их в незначимые актуализирует другие, что в свою очередь приводит к необходимости переключения на них ресурсов, прекратив тем самым удовлетворение побуждений другого рода. Таким образом, в процессе становления профессионализма личности соблюдается характерная для каждого периода развития и для каждого типологического склада личности мера соотношения значимого и незначимого. Учет этих изменений, несомненно, представляет интерес для психолога, так как позволяет построить прогноз дальнейшего поведения педагога.

Результаты опроса, проведенного в педагогических коллективах школ Ростовской области, показали, что во всех возрастных группах основным мотивом трудовой деятельности по-прежнему остается благоприятный социально-психологический климат в школе как в отношениях с коллегами, так и в отношениях с учениками. Однако нельзя не видеть тех изменений, которые происходят в мотивационной структуре учителей в процессе их педагогической деятельности.

С возрастом увеличивается значимость таких факторов, как творчески работающий коллектив (10,0%

у педагогов со стажем работы до 5 лет; 16,3% у тех, кто работает более 10 лет), стабильные отношения с администрацией (с 8,3 до 18,5%, соответственно), успеваемость учащихся по предмету (с 10,0 до 20,9% соответственно) и большое количество труда и энергии, вложенных в работу (с 10,0 до 30,2%). В то же время снижается оценка профессионального уровня коллег (с 20,0 до 4,7%), а также уменьшается число тех педагогов, которых ничего не привлекает в школе (с 13,3 до 7,0%).

Иными словами, в процессе педагогической деятельности мотивационная структура претерпевает заметные изменения. Благоприятный социально-психологический климат, оставаясь ведущим элементом в этой структуре, постепенно дополняется факторами, которые делают ее (структуру) более профессиональной, превращают человека, занимающегося педагогической деятельностью, в учителя-профессионала. Однако даже по прошествии многих лет большинство учителей не ориентировано в достаточной степени на труд как на творческий процесс. По-прежнему, как и в начале своей работы в школе, доминирующими для них выступают факторы, которые играют второстепенную роль в учебном и воспитательном процессах.

Проведенный опрос позволяет уже в первом приближении сформулировать новые ориентиры для системы подготовки и переподготовки учителей. Они лежат в русле тех требований к профессионально-педагогической деятельности, что начали складываться у нас с начала 90-х гг.: существенное усиление арсенала методов индивидуальной работы; ориентация на индивидуально-личностные формы деятельности в школе; овладение методами работы в конфликтных и экстремальных ситуациях. Все эти ориентиры пронизаны повышенными требованиями к диагностическим и прогнозирующим навыкам, владению психологическим инструментом, что позволяет говорить о необходимости переакцентировки с общепедагогического «блока» подготовки (методы, формы воспитания, работа с коллективом) на психологические (диагностика, психологические методы работы с личностью, психология учения) в базовом образовании и подготовке. Но, чтобы определить направленность «воздействий», необходимо определить мотивы поведения субъекта деятельности.

Для оценки мотивации стремления к одобрению, которое проявляется в правдивости высказываний испытуемых, в опросники нередко включают так называемые шкалы стремления к одобрению, или шкалы лживости. Ниже приводится один из вариантов такой шкалы, разработанной Д. Марлоу и Д. Крауном, которая вполне подойдет для оценки правдивости высказываний педагога.

ШКАЛА САМООЦЕНКИ МОТИВАЦИИ ОДОБРЕНИЯ

Инструкция. Внимательно прочитайте каждое из приведенных ниже суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует особенностям Вашего поведения, то напишите «Да», если же оно неверно, то – «Нет».

1. Я внимательно читаю каждую книгу, прежде чем вернуть ее в библиотеку.
2. Я не испытываю колебаний, когда кому-нибудь нужно помочь в беде.
3. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.
4. Дома я веду себя за столом так же, как в столовой.
5. Я никогда ни к кому не испытывал антипатии.
6. Был случай, когда я бросил что-то делать, потому что не был уверен в своих силах.
7. Иногда я люблю позлословить об отсутствующих.
8. Я всегда внимательно слушаю собеседника, кто бы он ни был.
9. Был случай, когда я придумал вескую причину, чтобы оправдаться.
10. Случалось, я пользовался оплошностью человека.
11. Я всегда охотно признаю свои ошибки.
12. Иногда вместо того чтобы простить человека, я стараюсь отплатить ему тем же.
13. Были случаи, когда я настаивал на том, чтобы делали по-моему.
14. У меня не возникает внутреннего протеста, когда меня просят оказать услугу.
15. У меня никогда не возникает досады, когда высказывают мнение, противоположное моему.
16. Перед длительной поездкой я всегда тщательно продумываю, что с собой взять.
17. Были случаи, когда я завидовал удаче других.
18. Иногда меня раздражают люди, которые обращаются ко мне с вопросами.
19. Когда у людей неприятности, я иногда думаю, что они получили по заслугам.
20. Я никогда с улыбкой не говорил неприятных вещей.

К л ю ч для обработки результатов опроса:

ответы «Да» – на вопросы 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 14, 15, 16, 20;

ответы «Нет» – на вопросы 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19.

Общий итоговый показатель «мотивации одобрения» по шкале получают суммированием всех «работающих» вопросов. Чем выше итоговый показатель, тем выше мотивация одобрения и тем, следовательно, выше готовность человека представить себя перед другими как полностью соответствующего социальным нормам. Низкие показатели могут свидетельствовать как о непринятии традиционных норм, так и об излишней требовательности к себе.

ТЕСТ-ОПРОСНИК ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ДОСТИЖЕНИЯХ (Ю. М. Орлов)

Тест-опросник для измерения потребности (ОИД) личности направлен на измерение выраженности потребности в достижениях. Инструмент можно использовать для исследования влияния потребности в достижениях на эффективность деятельности.

Список пунктов опросника:

№ п/п	Утверждения	Ключ ^{1*}	Валидность ^{2*}	Надежность ^{3*}
1	2	3	4	5
1	Думаю, что успех в жизни зависит больше от расчета, чем от случая	Да	0,41	0,42
2	Если я лишусь любимого занятия, жизнь потеряет для меня смысл	Да	0,43	0,39
3	Для меня в любом деле важнее процесс исполнения, чем его конечный результат	Нет	0,50	0,29
4	Считаю, что люди больше страдают от, неудач в работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими	Нет	0,41	0,30
5	По моему мнению, большинство людей живут дальними целями, а не близкими	Нет	0,56	0,41
6	Если даже есть возможность и я уверен, что никто этого не заметит, я не могу пройти в кино без билета	Нет	0,46	0,31
7	В жизни у меня было больше успехов, чем неудач	Да	0,70	0,32
8	Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные	Да	0,63	0,46
9	Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы	Да	0,51	0,25
10	Поглощенный мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности	Нет	0,44	0,38
11	Мои родители считали меня ленивым ребенком	Нет	0,54	0,30

12	Думаю, что в моих неудачах скорее повинен я сам, а не обстоятельства	Нет	0,54	0,25
13	Мои родители строго контролировали меня	Нет	0,63	0,56
14	Терпения во мне больше, чем способностей	Нет	0,52	0,29
15	Лень, а не сомнение в успехе, вынуждает меня часто отказываться от своих намерений	Да	0,58	0,37
16	Думаю, что я – уверенный в себе человек	Нет	0,50	0,15
17	Ради успеха я могу рискнуть, если даже шансы не в мою пользу	Да	0,55	0,44
18	Я – не усердный человек	Нет	0,41	0,20
19	Когда все идет гладко, моя энергия усиливается	Да	0,51	0,36
20	Если бы я работал в газете, я писал бы скорее об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях	Да	0,64	0,40
21	Мои близкие обычно не	Нет	0,28	0,34
22	разделяют моих планов Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей	Да	0,49	0,24
23	Я настойчив в достижении своих целей	Да	0,68	0,33

^{1*} Ключ «Да» соответствует положительной корреляции утверждения с критерием, «Нет» – отрицательной.

^{2*} В высокой группе было 46 человек, в низкой – 58. Испытуемыми были студенты 2-го курса МГПИ.

^{3*} Объем выборки при оценке внутренней согласованности $N=716$. Все коэффициенты корреляции статически значимы.

Тестовые итоги. Ниже приведена табл. 27 для преобразования «сырого» индивидуального балла в деления шкалы «С» со средней арифметической $x = 5,0$ и средним квадратическим отклонением $S = 2,0$.

Таблица 27

Преобразование «сырого» индивидуального балла в деления шкалы «С»

Шкала	%	Процентили	«Сырой» балл
0	0,9	0,3	0–4
1	2,8	1,2	5–7
2	6,6	4,0	8
3	12,1	10,6	9
4	17,4	22,7	10
5	19,8	40,1	11–12
6	17,4	59,9	13
7	12,1	77,3	14
8	6,6	89,4	15
9	2,8	96,0	16–17
10	0,9	98,8	18–23

Средний балл $M = 12,6$.

Среднее квадратическое отклонение $S = 2,51$.

Число испытуемых $N = 716$.

Распределение ненормально, скошено влево.

Размах индивидуального балла от 5 до 20.

Нормализация осуществлена для шкалы «С» со средней арифметической «5» и средним квадратическим отклонением «2».

Процедура преобразования индивидуального балла в нормальную шкалу: например, если испытуемый получил 6 баллов, то ему приписывается балл 1 по шкале С. Если же испытуемый получил 13 баллов, то ему приписывается балл 6 по шкале С. Во втором столбце таб. 27 дано ожидаемое процентное распределение баллов по шкале С, а в третьем столбце – процентиля, показывающие процент испытуемых, которые должны иметь балл ниже, чем 5, а 19,8% имеют балл 5.

ТЕСТ-ОПРОСНИК ИЗМЕРЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ (Модификация тест-опросника А. Мехрабиана М. Ш. Магомед-Эминовым)

Тест-опросник для измерения мотивации достижения (ТМД) предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у старших школьников и студентов. Тест представляет собой опросник, имеющий две формы – мужскую (форма «А») и женскую (форма «Б»).

Инструкция. Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень Вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- + 3 – полностью согласен
- + 2 – согласен
- + 1 – скорее согласен, чем несогласен
- 0 – нейтрален
- 1 – скорее несогласен, чем согласен
- 2 – несогласен
- 3 – полностью несогласен

Прочтите утверждение текста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, которая соответствует степени Вашего согласия (+ 3, +2, +1, 0, –1, –2, –3). Давайте тот ответ, который первым приходит Вам в голову. Не тратьте времени на его обдумывание. При обработке результатов производится подсчет баллов по определенной системе, а не анализ содержания отдельных ответов. Результаты теста будут использоваться только для научных целей, и дается полная гарантия о неразглашении полученных данных. Если у Вас возникли какие-то вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест. Теперь приступайте к работе!

Текст опросника (форма «А»):

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получения плохой.
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.
3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.
4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.
5. Если бы у меня что-то на выходило, я скорее приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бы к тому, что у меня может хорошо получиться.
6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.
7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.
8. Я предпочел бы важное трудное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые

требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. Если бы я собрался играть в карты, то скорее сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.

13. В свободное от работы время я овладею какой-нибудь игрой скорее для развития своих умений, чем для отдыха и развлечений.

14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50% риска ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.

15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 100 руб. и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 80 руб. и есть гарантия, что не позднее чем через 5 лет я буду получать более 180 руб.

16. Я скорее стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один.

17. Я предпочитаю работать не щадя сил, пока полностью не удовлетворюсь полученным результатом, чем стремлюсь закончить дело побыстрее и с меньшим напряжением.

18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу вопросам, требующим для ответа высказывания своего мнения.

19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но и существенно не улучшится.

20. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну («пронесло!»), чем порадуюсь хорошей оценке.

21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.

22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить.

23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.

24. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнение в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем, когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем задание знакомое, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

31. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Текст опросника (форма «Б»):

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаюсь получения плохой.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.
5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определять свою роль.
6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.
7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.
8. Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудачи равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.
9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.
10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.
11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну, что «пронесло», чем порадуюсь хорошей оценке.
12. Если бы я собралась играть в карты, то я скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.
13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.
14. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.
15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость, успехи.
16. В новых, неизвестных ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.
17. Я скорее попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное блюдо, которое обычно хорошо выходило.
18. Я скорее займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.
19. Я скорее затратю все свое время на осуществление одного дела, чем постараюсь выполнить быстро за это же время два-три дела.
20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.
21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате и мы решили бы устроить вечеринку, я предпочла бы сама организовать ее, чем это сделал бы кто-нибудь другой.
22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.
23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникает интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.
24. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.
25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.
26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем задание знакомое, в успехе которого я уверена.
27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.
28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.
29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, чем быстро беру себя в руки и пытаюсь исправить положение.
30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Процедура подсчета суммарного балла.

Для определения суммарного балла необходимо пользоваться следующей процедурой. Ответам испытуемых на прямые пункты вопросника (отмечены знаком «+» в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения:

$$«+» = \frac{-3 \ -2 \ -1 \ 0 \ 1 \ 2 \ 3}{1 \ 2 \ 3 \ 4 \ 5 \ 6 \ 7}.$$

Ответам испытуемых на обратные пункты опросника (отмечены в ключе знаком « - ») приписываются баллы на основе соотношения:

$$«-» = \frac{-3 \ -2 \ -1 \ 0 \ 1 \ 2 \ 3}{7 \ 6 \ 5 \ 4 \ 3 \ 2 \ 1}.$$

К л ю ч к мужской форме:

+ 1, -2, +3, -4, +5, -6, + 7, +8, -9, +10, -11, -12, +13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, + 21, -22, -23, +24, -25, -26, -27, +28, -29, -30, + 31, -32.

К л ю ч к женской форме:

+ 1, +2, -3, +4, -5, -6, +7, +8, -9, +10, -11, -12, -13, +14, -15, -16, +17, -18, +19, -20, +21, -22, +23, -24, -25, +26, -27, +28, -29, -30.

На основе подсчета суммарного балла определяют, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% – мотивом избегания неудачи.

ТЕСТ-ОПРОСНИК САМООТНОШЕНИЯ

(В. В. Столин, С. Р. Пантелеев)

Тест-опросник самооотношения (ОСО) построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самооотношения.

Опросник включает следующие шкалы:

шкала S – измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» испытуемого;

шкала I – самоуважение;

шкала II – аутосимпатия;

шкала III – ожидание положительного отношения от других;

шкала IV – самоинтерес.

Опросник содержит также семь шкал, направленных на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого:

шкала 1 – самоуверенность;

шкала 2 – отношение других;

шкала 3 – самопринятие;

шкала 4 – саморуководство, самопоследовательность;

шкала 5 – самообвинение;

шкала 6 – самоинтерес;

шкала 7 – самопонимание.

Текст опросника:

1. Думаю, что большинство моих знакомых относится ко мне с симпатией.
2. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.
3. Думаю, что многие видят во мне что-то, сходное с собой.
4. Когда я пытаюсь себя оценить, я прежде всего вижу свои недостатки.
5. Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.
6. Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности.
7. Мое «Я» всегда мне интересно.
8. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.
9. В моей жизни есть или, по крайней мере, были люди, с которыми я был чрезвычайно близок.
10. Собственное уважение мне еще надо заслужить.

11. Бывало и не раз, что я сам себя остро ненавидел.
12. Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
13. Я сам хотел во многом себя переделать.
14. Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
15. Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни.
16. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
17. Случайному знакомому я скорее всего покажусь человеком приятным.
18. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
19. Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие прозрения.
20. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
21. Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужие мне.
22. Вряд ли кто-нибудь сможет почувствовать сходство со мной.
23. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
24. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
25. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни – это подчиниться собственной судьбе.
26. Посторонний человек на первый взгляд найдет во мне много отталкивающего.
27. К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать.
28. Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.
30. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
31. В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое.
32. Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых.
33. Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека.
34. Когда у меня возникает какое-либо желание, я прежде всего спрашиваю себя, разумно ли это.
35. Иногда мне кажется, что, если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он тут же бы понял, какое я ничтожество.
36. Временами я сам собой восхищаюсь.
37. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
38. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.
39. Без посторонней помощи я мало что могу сделать.
40. Иногда я сам себя плохо понимаю.
41. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других острую неприязнь.
44. Большинство моих знакомых не принимает меня так уж всерьез.
45. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
46. Я вполне могу сказать, что уважаю себя сам.
47. Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими.
48. В целом, меня устраивает то, какой я есть.
49. Вряд ли меня можно любить по-настоящему.
50. Моим мечтам и планам не хватает реалистичности.
51. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению.
52. Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
53. То, что во мне происходит, как правило, мне понятно.
54. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
55. Вряд ли найдется много людей, которые обвиняют меня в отсутствии совести.
56. Когда со мной случаются неприятности, как правило я говорю: «И поделом тебе».
57. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.

К л ю ч для обработки. Приводятся номера пунктов и знак, с которым пункт входит в соответствующий фактор.

Шкала S (интегральная):

« + »: 2, 5, 23, 33, 27, 42, 46, 48, 52, 53, 57.

« - »: 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56.

Шкала самоуважения (I):

« + »: 2, 23, 53, 57.

« - »: 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.

Шкала аутосимпатии (II):

« + »: 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54.

« - »: 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.

Шкала ожидания положительной отношения других (III):

« + »: 1, 5, 10, 15, 42, 55.

« - »: 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.

Шкала самоинтереса (IV):

« + »: 7, 17, 20, 33, 34, 52.

« - »: 14, 51.

Шкала самоуверенности (1):

« + »: 2, 23, 37, 42, 46.

« - »: 38, 39, 41.

Шкала ожидания отношения других (2):

« + »: 1, 5, 10, 52, 55.

« - »: 32, 43, 44.

Шкала самопринятия (3):

« + »: 12, 18, 28, 47, 48, 54.

« - »: 21.

Шкала самопоследовательности (саморуководства) (4):

« + »: 50, 57.

« - »: 25, 27, 31, 35, 36.

Шкала самообвинения (5):

« + »: 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.

« - »: нет.

Шкала самоинтереса (6):

« + »: 17, 20, 33.

« - »: 26, 30, 49, 51.

Шкала самопонимания (7):

« + »: 53.

« - »: 6, 8, 13, 15, 22, 40.

Порядок подсчета. Показатель по каждому фактору подсчитывается путем суммирования утверждений, с которыми испытуемый согласен, если они входят в фактор с положительным знаком, и утверждений, с которыми испытуемый не согласен, если они входят в фактор с отрицательным знаком.

ТЕСТ-ОПРОСНИК ЛОКАЛИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ **(Модификация шкалы 1-Е Дж. Роттера С. Р. Пантелеевым, В. В. Столиным)**

Тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) направлен на измерение локуса контроля как обобщенной генерализованной переменной.

Опросник содержит 32 пункта (26 – работающих и 6 – маскировочных), построенных по принципу вынужденного выбора одного из двух утверждений, и образует одномерную шкалу, дающую обобщенный показатель локуса контроля.

Инструкция. Выберите из каждой пары одно (и только одно) высказывание, с которым Вы больше согласны, и отметьте соответствующую ему букву на бланке ответов.

Текст опросника:

1. а) Издержки в воспитании детей часто связаны с излишней строгостью родителей.
- б) В наше время неблагополучие детей в большей степени зависит оттого, что родители недостаточно строгие с ними.

2. а) Многие несчастья в жизни людей объясняются невезением.
б) Людские невезения – результат их собственных ошибок.
3. а) Большинство недостатков в работе сферы обслуживания связаны с тем, что мы плохо с ними боремся.
б) В ближайшее время улучшить сферу бытового обслуживания почти невозможно.
4. а) К людям относятся так, как они того заслуживают.
б) К несчастью, достоинства человека часто остаются непризнанными, как бы он ни старался.
5. а) Спокойная жизнь студента при факультете зависит от его отношений с начальником курса.
б) У добросовестного студента не бывает конфликтов с учебной частью.
6. а) Жалобы на то, что преподаватели несправедливы к студентам, редко бывают обоснованными.
б) Большинство студентов не сознают, что их оценки, в основном, зависят от случайности.
7. а) Без везения никто не может преуспеть в жизни.
б) Если способный человек немногого добился, значит он не использовал свои возможности.
8. а) Как бы Вы ни старались, некоторым людям Вы все равно не понравитесь.
б) Люди, которые не нравятся другим, просто не умеют ладить с окружающими.
9. а) Наследственность играет главную роль в определении личности.
б) Человека определяет его жизненный опыт.
10. а) Из моего опыта следует, что если что-то должно произойти, то это произойдет.
б) Я убедился, что принять решение о выполнении определенного действия лучше, чем положиться на случай.
11. а) В жизни студента, который всегда тщательно готовится к занятию, редко бывает несправедливая оценка.
б) Систематические занятия – излишняя трата сил, так как экзамен – это своеобразная лотерея.
12. а) Успех приносит усердная работа, он мало связан с везением.
б) Чтобы хорошо устроиться, нужно вовремя оказаться в нужном месте.
13. а) Мнение студента будет учтено, если оно обосновано.
б) Студенты практически не оказывают влияния на решения деканата.
14. а) Что бы я ни планировал, я почти уверен, что мне удастся осуществить намеченное.
б) Планирование будущих действий не всегда разумно, так как многое зависит от случая.
15. а) Есть определенные люди, в которых нет ничего хорошего.
б) Что-то хорошее есть в каждом.
16. а) Если принято верное решение, то достижение того, что я хочу, мало зависит от обстоятельств.
б) Очень часто мы можем принять решение, гадая на монете.
17. а) Кто станет руководителем – часто зависит от того, кому повезет.
б) Нужны специальные способности, чтобы заставить людей выполнять то, что нужно.
18. а) События в мире зависят от сил, которыми мы не можем управлять.
б) Принимая активное участие в политике и общественных делах, люди могут контролировать мировые события.
19. а) Если в общежитии скучно, значит студком «никуда не годится».
б) Сделать жизнь в общежитии веселой и интересной зависит от нас самих.
20. а) Большинство людей не сознают, до какой степени их жизнь определяется случаем.
б) Не существует реально такой вещи, как везение.
21. а) Человек иногда вправе допустить ошибку.
б) Обычно лучше всего «прикрыть» свои ошибки.
22. а) Трудно понять, почему мы нравимся некоторым людям.
б) Как много друзей ты имеешь, зависит от того, что ты за личность.
23. а) Неприятности, которые с нами случаются, сбалансированы удачами.
б) Большинство несчастных судеб – результат отсутствия способностей, невежества и лени.
24. а) Аспирант – это в прошлом свободный трудолюбивый студент.
б) Чтобы поступить в аспирантуру, нужны «связи».
25. а) Иногда я не могу понять, на основании чего преподаватели выводят оценки.
б) Есть прямое соотношение между моим усердием и оценкой.
26. а) Хороший лидер в коллективе ожидает, что каждый сам решит, что ему делать.
б) Хороший лидер в коллективе определяет, что делать каждому.
27. а) Добровольно работая сейчас, я обеспечиваю себе будущие научные достижения.

- б) Большинство великих научных открытий – результат непредсказуемого озарения.
28. а) Не раз я чувствовал, что у меня мало влияния на события, которые со мной случаются.
- б) Я почти не верю, что везение или удача играют важную роль в моей жизни.
29. а) Люди одиноки потому, что не стараются быть дружелюбными.
- б) Не много пользы в том, чтобы стараться быть приятным людям: если ты им нравишься, то и так нравишься.
30. а) В высшей школе неоправданно много внимания уделяют физкультуре.
- б) Занятия спортом – лучшее средство воспитания характера.
31. а) То, что со мной случается – это мои собственные действия и поступки.
- б) Иногда мне кажется, что моя жизнь идет сама по себе.
32. а) Рядовому студенту трудно понять, на основании чего деканат выносит свои решения.
- б) Чаще всего студенты сами виноваты, если деканат применяет строгие меры.

К л ю ч опросника:

Интернальные альтернативы: 2б, 3а, 4а, 5б, 6а, 7б, 8б, 10б, 11а, 12а, 13а, 14а, 16а, 17б, 18б, 19б, 20б, 22б, 23б, 24б, 25б, 27а, 28б, 29а, 31а, 32б.

Экстернальные альтернативы: 2а, 3б, 4б, 5а, 6б, 7а, 8а, 10а, 11б, 12б, 13б, 14б, 16б, 17а, 18а, 19а, 20а, 22а, 23а, 24б, 25а, 27б, 28а, 29б, 31б, 32а.

Маскировочные пункты: 1, 9, 15, 21, 26, 30.

Показатель субъективной локализации контроля получается из опросника путем подсчета суммы выбранных испытуемым интегральных альтернатив.

Так как опросник содержит 26 пунктов, значения шкалы имеют 27 градаций (от 0 до 26). Значение 26 – соответствует максимально интервальному контролю, 0 – максимально экстернальному контролю. Распределение баллов нормализуется с помощью последующего перевода в стандартные единицы – стены.

Перевод «сырых» баллов в стены:

«Сырые» баллы	0-4	5-7	8-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-26
стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ТЕСТ-ОПРОСНИК УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ (В. В. Бажин, Е. А. Голыкина, А. М. Эткинд)

Опросник уровня субъективного контроля (УСК) построен в соответствии с разработанной В. А. Ядовым иерархической модели регуляции социального поведения личности. Опросник состоит из 7 шкал:

- шкала I_o – интернальность общая;
- шкала I_d – интернальность в области достижения;
- шкала I_n – интернальность в области неудач;
- шкала I_c – интернальность в семейных отношениях;
- шкала I_{π} – интернальность в производственных отношениях;
- шкала I_m – интернальность в межличностных отношениях;
- шкала I_z – интернальность в отношении здоровья и болезни.

Кроме того, опросник содержит 44 пункта, измеряет локус контроля личности в различных сферах жизнедеятельности.

Испытуемому предлагается ответить на каждый пункт опросника, используя (отмечая на бланке) одну из градаций 7-балльной шкалы:

полностью —3 —2 —1 0 1 2 3 полностью
не согласен _____ согласен

Опросник УСК:

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.
2. Большинство разводов происходит оттого, что люди не захотели приспособиться к друг другу.
3. Болезнь – дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей.
7. Внешние обстоятельства – родители и благосостояние – влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе чаще зависели от случайных обстоятельств (например, настроения учителя), чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.
14. Если люди не подходят друг к другу, то, как бы они не старались наладить семейную жизнь, они все равно не смогут.
15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.
18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.
25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.
27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.
28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.
29. То, что со мной случается, это дело моих собственных рук.
30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают именно так, а не иначе.
31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявлял достаточно усилий.
32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.
33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще всего были виноваты другие люди, чем я сам.
34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.
35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.
36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая и везения.
37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.
38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.
39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.

40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.
41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.
42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом самих себя.
43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.
44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

К л ю ч для обработки вопросника. Обработку заполненных ответов следует проводить по приведенным ниже ключам, суммируя ответы на пункты в столбцах «+» со своим знаком и ответы в столбцах «-» с обратным знаком.

Ключ к шкале I_0 :

« + »	2	4	11	12	13	15	16	17	19	20	22	25	27	29	
	31	32	34	36	37	39	42	44							
« - »	1	3	5	6	7	8	9	10	14	18	21	23	24	26	28
	30	33	35	38	40	41	43								

К л ю ч к шкале I_A :

«+»	12	15	27	32	36	37
«-»	1	5	6	14	26	43

К л ю ч к шкале I_H :

«+»	2	4	20	31	42	44
«-»	7	24	33	38	40	41

К л ю ч к шкале I_C :

«+»	2	16	20	32	37
«-»	7	14	26	28	41

К л ю ч к шкале I_n :

«+»	19	22	25	42
«-»	1	9	10	30

К л ю ч к шкале I_M :

«+»	4	27
«-»	6	38

К л ю ч к шкале I_3 :

«+»	13	34
«-»	3	23

Перевод в стены. После получения «сырых» баллов по шкалам, следует перевести их в 10-балльную систему стандартных оценок – стен. В этой системе средняя по нормативной выборке принимается за 5,5 стен, а половина стандартного отклонения приравнивается к 1 стено. Таким образом, показатели нормального распределения могут быть преобразованы в стандартные оценки, не зависящие от размерности.

Шкала общей интернальности:

от - 132 до - 14	1	от 33 до 44	6
от -13 до -3	2	от 45 до 56	7
от - 2 до 9	3	от 57 до 68	8
от 10 до 21	4	от 69 до 79	9
от 22 до 32	5	от 80 до 132	10

Шкала интернальности в области достижений:

от - 36 до - 11	1	от 6 до 9	6
-----------------	---	-----------	---

от -10 до - 7	2	от 10 до 14	7
от – 6 до – 3	3	от 15 до 18	8
от – 2 до 1	4	от 19 до 22	9
от 2 до 5	5	от 23 до 36	10

Шкала интернальности в области неудач:

от – 36 до – 8	1	от 8 до 11	6
от – 7 до – 4	2	от 12 до 15	7
от – 3 до 0	3	от 16 до 19	8
от 1 до 4	4	от 20 до 23	9
от 5 до 7	5	от 24 до 36	10

Шкала интернальности в семейных отношениях:

от - 30 до - 12	1	от 4 до 6	6
от – 11 до – 8	2	от 7 до 10	7
от – 7 до – 5	3	от 11 до 13	8
от – 4 до – 1	4	от 14 до 17	9
от 0 до 3	5	от 18 до 30	10

Шкала интернальности в производственных отношениях:

от – 30 до – 5	1	от 12 до 15	6
от – 4 до – 1	2	от 16 до 19	7
от 0 до 3	3	от 20 до 23	8
от 4 до 7	4	от 24 до 27	9
от 8 до 11	5	от 28 до 30	10

Шкала интернальности в области межличностных отношений:

от – 12 до – 7	1	от 2 до 4	6
от – 6 до – 5	2	от 5 до 6	7
от – 4 до – 3	3	от 7 до 8	8
от – 2 до – 1	4	от 9 до 10	9
от 0 до 1	5	от 11 до 12	10

Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни:

от – 12 до –6	1	от 3 до 4	6
от – 5 до – 4	2	от 5 до 6	7
от – 3 до - 2	3	от 7 до 8	8
от – 1 до 0	4	от 9 до 10	9
от 1 до 2	5	от 11 до 12	10

Построение профиля УСК. На профиле УСК прямая линия, проходящая через 5,5 стенов, соответствует норме. Отклонения вверх по отдельным шкалам свидетельствуют об интернальном типе контроля над соответствующими ситуациями, отклонения вниз – об экстернальном типе контроля. Таким образом, может быть оценен как общий тип контроля, так и соотношение показателей по отдельным шкалам между собой.

ТЕСТ ЮМОРИСТИЧЕСКИХ ФРАЗ (А. Г. Шмелев. В. С. Бабина)

Тест юмористических фраз (ТЮФ) – оригинальная компактная методика диагностики мотивационной сферы личности, соединяющая в себе достоинства стандартизированного измерительного теста и индивидуализированной проективной техники.

Релевантной практической задачей ТЮФ является, по мнению авторов, прежде всего диагностика в целях индивидуального психологического консультирования и коррекции.

В основе методики лежит прием свободной тематической классификации многозначных стимулов – юмористических фраз. Появление крупного класса является свидетельством наличия сверхзначимой (доминирующей) мотивации, предметное содержание которой соответствует предметному содержанию

этого класса.

Стимульный материал состоит из 100 юмористических фраз, из которых 40 фраз являются многозначными (испытываемые, в зависимости от собственной интерпретации, усматривают в них то одну, то другую тему из тех же 10 основных).

Процедура проведения. Испытуемому предлагается расклассифицировать колоду карточек с юмористическими фразами по инструкции на свободную тематическую классификацию: «Разделите, пожалуйста, карточки на кучки так, чтобы в одной кучке лежали карточки на одну тему».

Набор ТЮФ:

1. Перья у писателя были. Ему не хватало перьев.
2. Чем дальше хочешь прыгнуть, тем ниже нужно согнуться.
3. Счастье не в деньгах, а в их количестве.
4. Крик моды понятнее всего на чужом языке.
5. Без женщин жить нельзя на свете – тем более в темноте.
6. Чтобы как следует понять душу человека, лучше всего ее вынуть.
7. Дурак, совершенствуясь, становится круглым.
8. С кем поведешься, с тем и наберешься.
9. Скажи мне, чем ты богат, и я скажу, кем ты служишь.
10. Инициатива скандала принадлежала мужу, а звуковое оформление – жене.
11. «Терпение и труд все перетрут», – напомнил Евгений Сазонов супруге, перетирающей гору посуды.
12. Все в природе взаимосвязано, поэтому без связей лучше не жить.
13. Не брал за горло никого, кроме бутылки.
14. Морская качка изображена художником с таким сходством, что при одном взгляде на картинку стошнило.
15. Стояла тихая Варфоломеевская ночь.
16. И фиговый листок отпадает.
17. Одежда! Мой компас земной, а удача – награда за смелость.
18. Не было ни гроша, и не будет.
19. Сила земного притяжения ощущается особенно сильно, когда начинаешь подниматься по служебной лестнице.
20. Странная картина открылась взору уважаемого классика: эта была экранизация его романа.
21. Если ты считаешь, что уже сделал карьеру, значит, ты не настоящий карьерист.
22. Мечтал о полете мысли, но так и не дождался летной погоды.
23. Вышил в алкоголики.
24. «Семь раз отмерь – один отрежь», – объяснял старый палач молодому.
25. Брала от жизни все, что входило в моду.
26. Деньги тем большее зло, чем их меньше.
27. Мне с Вами скучно, мне с Вами спать хочется.
28. Ему пришла в голову мысль, но, не застав никого, ушла.
29. Выбирая из двух зол, бери оба: потом и этого не будет.
30. Они шипели на мужа, как газированная вода.
31. Я пью не больше ста граммов, но, выпив сто граммов, я становлюсь другим человеком, а этот другой пьет очень много.
32. Не бойтесь этой гранаты: она ручная.
33. Дети – цветы жизни. Не давай им, однако, распускаться.
34. «Не хлебом единым жив человек!» – кричали возбужденные покупатели в очереди за мясом.
35. Сколько прекрасных мыслей гибнет в лабиринтах извилин!
36. Единственное, что было в нем мужественно, он не мог обнаружить из-за приличий.
37. «Нелегко этот писательский труд», – говорит Евгений Сазонов, ежедневно относя в приемный пункт макулатуры по 20 кг произведений своих коллег.
38. Шагая в ногу с модой, следите, чтобы она не свернула за угол.
39. Деньги есть деньги! В этой фразе есть глубокий смысл, но нет запятой.
40. Призвание хорошо, а звание лучше.
41. Поэт шел в гору, но гора эта не была Парнасом.
42. Стриптиз моды: макси, миди, мини, голый король.

43. Лишь тяжелый кошелек позволяет угнаться за модой.
44. «Душит – значит любит» (Дездемона).
45. В настойчивых поисках братьев по разуму он оказался в вытрезвителе.
46. Нашел место в жизни – найди жене.
47. Писал с принципиальных кассовых позиций.
48. Защита диссертации пройдет успешнее, если банкет по этому поводу провести за 2–3 часа до ее начала.
49. Бог создал женщин глупыми, чтобы они любили мужчин.
50. Почему чаще всего неограниченные возможности у ограниченных людей?
51. Ссорясь, они швыряли друг в друга стульями, но ни семейной жизни, ни стульям это не вредило.
52. Если умный человек идет в гору, значит он материально заинтересован.
53. «У меня ничего не осталось, кроме тебя,» – признался он ей... за 3 дня до зарплаты.
54. Круглые дураки в люди не выходят. Их выкатывают.
55. Мясник строил материальное благополучие на чужих костях.
56. Голова его чего-нибудь да стоила... вместе с бобровой шапкой.
57. «Пить – здоровью вредить», – сказала Юдифь, отсекая голову ассирийскому военному начальнику Олоферну, как только тот уснул, опьяненный вином и ласками Юдифь.
58. И на «пегасах» порой гарцуют всадники без головы.
59. Только в очень хорошем настроении она называла получку мужа деньгами.
60. Те, кому дают на чай, пьют коньяк.
61. «Удивительное – ядом!», – сказал Сальери.
62. Нарушение моды королями становится модой для их подданных.
63. Нетрезвый взгляд на вещи помогает обходиться без них.
64. Жена шефа много лучше, чем шеф жены.
65. Если у тебя умная жена, будешь есть плоды с дерева познания, если глупая – с дерева жизни.
66. Бдительный завмаг подвергал неусыпному прощупыванию все, что у продавщиц пряталось под прилавком.
67. Когда она заговорила о черно-бурой лисе, муж смотрел на нее волком.
68. Не только сам укладывался в получку, но и укладывал своих приятелей.
69. Женщине по служебной лестнице легче идти в короткой юбке.
70. Когда музы молчат, говорят жены поэтов.
71. Дороже всего нам обходится то, что нельзя достать ни за какие деньги.
72. Хорошо, когда у женщины есть муж, но еще лучше, когда он чужой.
73. В повести так много пили, что из нее можно было гнать спирт.
74. Мечтает устроиться на доходное лобное место.
75. При вытрезвителе вновь открыта комната матери и ребенка.
76. В этой столовой можно не только червячка заморить.
77. Женщины пьянили его, особенно когда в их обществе он пил водку.
78. Последний крик моды часто раздавался из-под прилавка.
79. Если все время мыслить, на что же существовать?
80. Быстро поднимался по служебной лестнице: одна «рука» тут, другая – там.
81. Мода на форму черепа стоила ей многого.
82. Чем продуктивнее творчество, тем нужнее холодильник.
83. Ломал голову, а сломал шею.
84. «А здесь я работаю для потомства», – гордо намекнул Евгений Сазонов, указывая посетителям на диван.
85. Закон всеобщего тяготения к шаблону.
86. Всем модам Отелло предпочитал декольте.
87. Интеллигенты умирают сидя.
88. Бараны умеют жить: у них и самая паршивая овца в каракуле ходит.
89. Сколько еще дантесов прозябает в неизвестности!
90. Забытый писатель искал забвение в вине.
91. Многие женятся по любви, потому что не имеют возможности жениться по расчету.
92. Модельеры призваны одевать женщин. Они же все время стараются их раздеть.
93. Не лещ без бутылки.

94. Даже роль Отелло исполняется правдивее, если есть личная заинтересованность.
95. Любопытство к женщинам не должно быть праздным.
96. Перед злоупотреблением не разбалтывай!
97. Если жена не следит за модой, за ней можно не следить.
98. Не всякая кучка могучая.
99. Чем приятнее формы, тем безразличнее содержание.
100. Графомания – это потребность души или семейного бюджета?

Подсчет тестового балла. Диагносту достаточно подсчитать количество карточек в соответствующем классе, чтобы приписать определенный балл мотивационной теме. Десять полученных показателей могут быть визуализированы в виде профиля. В отличие от стандартизованных тестов, показатели ТЮФ сравниваются внутри индивидуального профиля. Выявляется порядковая структура мотивационных тенденций: какие темы доминируют, какие второстепенны и т. д.

Основные темы: 1) агрессия–самозащита, 2) взаимоотношения полов, 3) пагубные пристрастия (пьянство), 4) деньги, 5) мода, 6) карьера, 7) семейные неурядицы, 8) социальные неурядицы, 9) бездарность в искусстве, 10) человеческая глупость.

Глава 8. ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИИ НА ПОВЕДЕНИЕ

Говоря о включенности личности в деятельность, о специфике проявлений ее активности, нельзя забывать о влиянии на особенности данного процесса самой профессии. Подчеркивая это, М.Я. Басов писал: «...когда мы говорим о педагоге, враче, инженере, художнике, актере и т. п., нам представляются они в виде отличных друг от друга профессиональных типов, каждый имеет свое лицо, свои характерные черты, по которым мы узнаем их в жизни при первой встрече с ними. Каждая профессия имеет свой штамп» [25, С. 17].

Возможно именно поэтому для обозначения процесса развития личности в конкретной деятельности используется термин «профессионализация». Однако профессионализация касается лишь тех видов труда, содержанием которых выступает определенная область и деятельность человека имеет целостный характер. Примерами таких видов могут служить профессии журналиста, учителя, юриста. В современных условиях такое разделение труда все более принимает характер выделения коммуникативных видов труда из процесса материального производства. Возрастание удельного веса коммуникативного и умственного видов труда способствует выделению, в основном, неалгоритмизированных видов деятельности. Конкретные профессии, обособляющиеся в результате этой тенденции, разнородны, неоднотипны по своему содержанию и отличаются универсальной целостной человеческой деятельностью. Профессионализация, являясь составной частью социализации, противостоит специализации иного рода, результатом которой является расчленение целостного акта человеческой деятельности на отдельные операции, выполнение которых становится делом конкретного индивида. Это характерно, в частности, для разделения труда на базе машинного производства. Однако и здесь, несомненно, сохраняется целый ряд условий, и можно согласиться, что специфические изменения личности происходят и в этом случае.

Отсюда логично сделать вывод, что степень сложности деятельности, ее многогранность, гибкость, непредсказуемость и другие свойства будут соответствующим образом влиять на развитие личности.

При этом можно проследить и количественные зависимости между деятельностью и развитием личности. Как отметил С. Л. Рубинштейн, высокие достижения человека в деятельности являются фактором, существенно развивающим личность: «Создавая что-то значительное, человек и сам растет, в творческих, доблестных делах человека – важнейший источник его роста» [187, С. 128]. С другой стороны, чем проще, однороднее деятельность, выполняемая человеком, чем меньше поле проявления его активности, тем в меньшей степени оказывается развитой его личность. Иллюстрируя этот факт, Адам Смит писал: «Человек, жизнь которого проходит в выполнении немногих простых операций, не имеет случая и необходимости изощрять свои умственные способности или упражнять свою сообразительность ... становится таким тупым и невежественным, каким только может стать человеческое существо».

Конечно, нельзя считать влияние деятельности на развитие личности мононаправленным, так же, как и далеко не всегда о человеке, который участвует в различных видах деятельности, сочетает разные профессии, можно сказать как о развитой личности. Имеется немало примеров тому, когда люди меняют разные виды деятельности, но о них нельзя сказать иначе, чем как о дилетантах или «прыгунах», а не как о развитых личностях.

Требуется учитывать не только внешние условия, а прежде всего активность позиций самой личности. Связи между личностной активностью и деятельностью целесообразно рассматривать как взаимные. В целом, конечно, даже трудно представить себе деятельность, не насыщенную личностными проявлениями, и если личность не включает свои проявления в деятельность, то такая деятельность остается на уровне формально осуществляемого, бездушного ремесла.

Однако не всегда слияние личности с профессией происходит столь гладко. Если обратиться к проблемам человека не на своем месте, то их последствия всегда закономерно ведут к снижению активности или раздвоению личности. Выдавая себя не за того, кем он является, вступая, по сути дела, в личностно-ролевой диссонанс, индивид ограничивает свою активность, проявляет раздвоенность, не может полностью самореализоваться в профессии. В таких случаях развитие личности переходит в фазу деформации и может проявляться в различных формах неадекватности, в том числе – в неуверенном поведении.

ТЕСТ НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЧУВСТВА НЕУВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ

Инструкция. На следующих страницах Вы найдете целый ряд утверждений, которые отражают опыт, восприятие, поступки. Каждое из этих утверждений может более или менее относиться к любому человеку.

Ответьте, пожалуйста, в какой степени распространяется на Вас данное утверждение, отметив его крестиком.

Действуйте следующим образом: под каждым утверждением под буквами А, В, С и D Вы найдете краткие замечания, которые облегчат Вам оценку. Вы сразу заметите, что А и D всегда содержат противоположные ответы, в то время как В и С являются как бы переходными ступенями, причем В сильнее связано с А, а С с D. После того как Вы убедились, какие противоречия выражены в пунктах А и D, Вы сможете выбрать один из четырех ответов, даже если один из вспомогательных ответов касается Вас меньше всего. Внесите Ваши ответы в предложенный листок. Обратите внимание на то, чтобы номера под клеточками ответов точно соответствовали номерам вопросов.

Пожалуйста, дайте свою оценку каждому утверждению.

Отвечайте откровенно и без страха. При подведении итогов гарантируется строгая тайна.

1. Если в беседе у меня внезапно иссякает тема разговора, то я чувствую себя:
А. Ужасно неприятно.
В. Достаточно неудобно.
С. Несколько неудобно.
D. Чуть-чуть неприятно, совершенно безразлично.
2. Часто меня мучают сомнения, не испортил ли я какой-нибудь выходкой того впечатления, которое составили обо мне окружающие.
А. Это я испытываю почти всегда, постоянно.
В. Это случается со мной часто.
С. Это бывает со мной не так уж редко.
D. Это я испытываю очень редко.
3. Если меня застали врасплох и внезапно привлекли к ответу, то я шокирован этим настолько, что вообще не в состоянии спорить.
А. Да, так бывает почти всегда.
В. Это случается со мной очень часто.
С. Это бывает только иногда.
D. Этого почти никогда не случается.
4. Я чувствую, что много глупее других людей и знаю меньше их. Я испытываю подобное чувство:
А. Почти всегда.
В. Очень часто.
С. Иногда.
D. Очень редко.
5. Я способен довольно долго скрывать свою досаду, но потом неожиданно мои чувства прорываются весьма бурно.

- А. Да, так случается всегда.
В. Это бывает со мной очень редко.
С. Иногда со мной это случается.
D. Это бывает исключительно редко.
6. Я чувствую себя весьма скованно в отношениях с лицами противоположного пола.
А. Всегда.
В. Достаточно часто.
С. Временами.
D. Очень редко.
7. Попросить о маленьком одолжении, которое не потребует особого времени, мне:
А. Очень неудобно.
8. Неудобно.
С. Несколько неудобно.
D. Не составляет никакого труда.
8. Критика на производстве или в учреждении, направленная в мой адрес, тотчас уничтожает все мои достижения (вместо того, чтобы меня «пришпорить»).
- А. Почти всегда.
В. Достаточно часто.
С. Не так уж часто.
D. Очень редко.
9. Мне кажется, что если бы я, как это делают другие, заявил бы о своих мыслях и желаниях, многие бы разочаровались во мне.
А. Это сильно ко мне относится.
В. Это относится ко мне в достаточной степени.
С. Это в некоторой степени относится ко мне.
D. Это почти ко мне не относится.
10. Потребовать от другого человека то, что причитается мне по справедливости:
А. Почти не в состоянии.
В. Очень редко в состоянии.
С. Иной раз удается, иногда часто.
D. Всегда в состоянии.
11. Я чувствую себя просто отвратительно, когда мне впервые приходится войти в помещение, где уже собрались люди, которые меня станут рассматривать (например, зал ожидания, купе поезда, ресторан).
А. Да, это почти невыносимо для меня.
В. Это доставляет мне много хлопот.
С. Это меня немного раздражает.
D. Это причиняет мне много неудобств.
12. Мне кажется, что мои способности в служебной или производительной деятельности весьма недостаточны.
А. Это ощущение у меня постоянно.
В. Оно бывает у меня очень часто.
С. Временами.
D. Почти никогда.
13. На службе я никогда не могу сказать «нет», если речь идет о выполнении какого-либо дополнительного задания.
А. Это относится ко мне целиком и полностью.
В. Это относится ко мне во многих случаях.
С. Это бывает со мной временами.
D. Этого со мной не бывает.
14. Часто меня критикуют абсолютно несправедливо, что меня глубоко задевает. Это бывает со мной:
А. Почти всегда.
В. Достаточно часто.
С. Временами.
D. Достаточно редко.
15. Если окружающие ждут этого от меня, то я веду себя в манере, абсолютно не соответствующей моему внутреннему «Я».

- A. Почти всегда.
 - B. Довольно часто.
 - C. Иногда.
 - D. Никогда.
16. Мне очень трудно просить об одолжении, связанном с какими-либо затратами, одних людей (например, коллег по работе) и много легче – других.
- A. Это относится ко мне целиком.
 - B. Это бывает со мной иногда.
 - C. Это бывает со мной очень редко.
 - D. Это ко мне совершенно не относится.
17. Меня очень огорчает, что из-за своей внешности я много проигрываю по сравнению с другими людьми.
- A. Это относится ко мне целиком и полностью.
 - B. Это относится ко мне до известной степени.
 - C. Это относится ко мне иногда.
 - D. Это ко мне не относится.
18. Я мучаюсь страхами допустить на работе такую ошибку, которая может повлечь за собой неприятные для меня последствия.
- A. Постоянно.
 - B. Очень часто.
 - C. Иногда.
 - D. Очень редко.
19. Критику я воспринимаю только из уст одного или нескольких определенных лиц.
- A. Это касается меня целиком и полностью.
 - B. Это касается меня до известной степени.
 - C. Это касается меня в некотором плане.
 - D. Это меня совершенно не касается.
20. В каком-либо административном учреждении я чувствую себя настолько скованным, что мне не удастся правильно изложить свои требования.
- A. Просто всегда.
 - B. В большинстве случаев.
 - C. Часто.
 - D. Иногда.
21. Собственное мое внутреннее «Я» совершенно отлично от тех внешних проявлений, которые я себе разрешаю. Я испытываю это:
- A. Почти во всех ситуациях.
 - B. Достаточно часто.
 - C. Временами.
 - D. Иногда.
22. Меня очень злит, что многие люди, с которыми мне постоянно приходится иметь дело, совершенно не придерживаются прописей, не соблюдают правил приличия и не действуют по справедливости.
- A. Это касается меня целиком и полностью.
 - B. Это бывает часто.
 - C. Это меня касается мало.
 - D. Это ко мне не относится.
23. Когда мне приходится давать справки незнакомым людям или просто разговаривать с ними, я всегда чувствую себя неуверенным.
- A. Очень сильно.
 - B. Достаточно.
 - C. Несколько.
 - D. Никогда этого со мной не бывает.
24. Если меня в чем-нибудь упрекают, то я спешу со всем согласиться, вместо того чтобы спорить.
- A. Почти всегда.
 - B. Очень часто.
 - C. Иногда.
 - D. Никогда.
25. Общаясь со своим шефом или другими значимыми для меня лицами, я испытываю большое

внутреннее беспокойство и стеснение. Это чувство развито у меня:

- А. Очень сильно.
- В. Достаточно сильно.
- С. Иногда бывает.
- Д. Я его не испытываю.

26. У меня бывает неприятное чувство, что я могу сделать, сказать что-нибудь такое, из-за чего от меня отвернутся или станут презирать люди, мнением которых я очень дорожу.

- А. Да, собственно говоря, постоянно.
- В. Во многих случаях.
- С. Иногда.
- Д. Не бывает.

27. Я чувствую себя обездоленным, так как обладаю некоторым физическим недостатком.

- А. Это относится ко мне целиком и полностью.
- В. Это относится ко мне в большей степени.
- С. Это бывает со мной очень редко.
- Д. Я не испытываю такого чувства никогда.

28. Даже близким людям я не могу рассказать о том, что мне в них не нравится.

- А. Это относится ко мне целиком и полностью.
- В. Это относится ко мне в большей степени.
- С. Это почти ко мне не относится.
- Д. Это ко мне не относится.

29. Меня не удовлетворяет то обстоятельство, что обычно я остаюсь в одиночестве, стремясь придать преимущественное значение общественным и производственным задачам перед личными делами.

- А. Это относится ко мне целиком и полностью.
- В. Это относится ко мне в большей степени.
- С. Это почти ко мне не относится.
- Д. Это ко мне не относится.

30. Только при условии абсолютной необходимости я могу что-либо с кого-нибудь спросить и вступить с этим человеком в спор.

- А. Да, это касается меня целиком и полностью.
- В. Это касается меня в достаточной степени.
- С. Это несколько касается меня.
- Д. Это ко мне не относится.

31. Мне бы хотелось в глубине души быть чуть-чуть привлекательным для противоположного пола.

- А. Да, это относится ко мне целиком и полностью.
- В. Это касается меня в достаточной степени.
- С. Это несколько касается меня.
- Д. Это ко мне не относится.

32. Даже в узком кругу знакомых мне людей я чувствую себя очень смущенным.

- А. Да, это бывает со мной почти всегда.
- В. Это бывает со мной очень часто.
- С. Это бывает со мной временами.
- Д. Это бывает со мной очень редко.

33. Если я не помогу другим людям так, как считаю себя обязанным, я считаю себя дурным человеком.

- А. Да, обычно бывает так.
- В. Часто я испытываю подобное чувство.
- С. Иногда.
- Д. Очень редко.

34. Хотя я обязан делать это по службе, я не могу что-либо потребовать от коллег или подчиненных.

- А. Совсем не в состоянии это сделать или с величайшим трудом.
- В. Только с трудом.
- С. Это мне несколько неприятно.
- Д. Без всяких трудностей.

35. В ответ на упреки или нападки я либо уступаю и молча проглатываю обиду, либо защищаюсь резко, громким голосом. Эти противоречия обычны для меня.

- А. Особенно типичны.
- В. Характерны для меня до некоторой степени.

- С. Возможны.
D. Нехарактерны.
36. Обратиться к другим людям с просьбой, исполнение которой может потребовать каких-либо хлопот для меня:
A. Представляется абсолютно невозможным.
B. Связано с большими трудностями.
C. Несколько затруднительно.
D. Не очень трудно.
37. Скорее я откажусь от своих собственных планов, чем от выполнения чьей-нибудь просьбы.
A. Это для меня абсолютно типично.
B. Это характерно для меня в большинстве случаев.
C. Это со мной бывает.
D. Этого я о себе не могу сказать.
38. Я никогда не бываю в состоянии высказать критические замечания в адрес определенных лиц, даже если они меня очень раздражают. Это мне мешает:
A. Очень сильно.
B. Сильно.
C. Чуть-чуть.
D. Нисколько.
39. Если я чувствую, что во время работы меня контролируют или просто смотрят, то я становлюсь настолько неуверенным в себе, что именно тогда и допускаю самые грубые ошибки.
A. Это происходит со мной всегда.
B. Это случается очень часто.
C. Так бывает, но не очень часто.
D. Такое случается со мной очень редко.
40. Я очень болезненно отношусь к критике моего поведения или моего внешнего вида.
A. Да, это типично для меня.
B. Это относится ко мне в достаточной степени.
C. Такое бывает со мной достаточно редко.
D. Это для меня абсолютно нетипично.
41. Даже если я вижу, что меня эксплуатируют, то и тогда:
A. Я не могу отказаться.
B. Мне очень трудно отказать в этом.
C. Отказать в просьбе мне стоит некоторых усилий.
D. Я сознательно отказываюсь выполнить просьбу.
42. Разговаривая с людьми, почитаемыми мной, я сам себе кажусь маленьким и ничтожным.
A. Всегда.
B. Часто.
C. Иногда.
D. Редко.
43. Я очень горько упрекаю себя, если мне кажется, что я не обратил должного внимания на чувство другого человека или даже как-то задел его.
A. Да, собственно говоря, так бывает всегда.
B. Очень часто.
C. Только изредка.
D. Вообще очень редко.
44. Если мне приходится говорить в присутствии нескольких человек, например, выступать в какой-либо дискуссии, более всего меня страшит сказать что-то неверное.
A. Да, так бывает со мной всегда.
B. Так бывает в большинстве случаев.
C. Это почти ко мне не относится.
D. Это меня абсолютно не касается.
45. Честно говоря, я думаю, что мои способности и возможности недооценивают.
A. Почти всегда.
B. По крайней мере часто.
C. Временами.
D. Никогда.
46. Со мной часто бывает так, что я могу чего-то добиться для других и ничего для себя лично.
A. Это типично для меня.

- В. Так бывает в большинстве случаев.
С. Это правильно для меня лишь отчасти.
D. Я вообще не могу этого сказать.
47. Человеку, которому я обязан или благодарен, я не могу отказать, даже в неблагоприятный момент.
А. Да, так бывает со мной всегда.
В. Да, так бывает со мной часто.
С. Только в некоторых случаях.
D. Этого со мной не бывает.
48. Все время я вижу, что окружающие не понимают моих желаний и побуждений.
А. Это относится ко мне целиком и полностью.
В. Именно так и бывает в большинстве случаев.
С. Иногда со мной бывает такое.
D. Со мной этого не бывает.
49. Опасение, что я скажу что-либо нелепое, заставляет меня быть очень сдержанным в присутствии моего шефа. Это относится ко мне:
А. Целиком и полностью.
В. Достаточно сильно.
С. Иногда.
D. Редко.
50. Мне встречаются ситуации, в которых я боюсь подвергнуться совершенно обескураживающей критике.
А. Почти каждый день.
В. Достаточно часто.
С. Иногда.
D. Редко.
51. Я абсолютно избегаю вступать с кем-либо в спор, даже если бы это было необходимо.
А. Это полностью соответствует моему характеру.
В. Так бывает со мной очень часто.
С. Так я веду себя довольно редко.
D. Это не соответствует моему характеру.
52. Вообще я не могу попросить кого-нибудь выполнить какую-либо мою просьбу, в чем бы она не заключалась.
А. Это полностью соответствует моему характеру.
В. Это в достаточной степени соответствует моему характеру.
С. Это почти не соответствует моему характеру.
D. Это не соответствует моему характеру.
53. Если я не могу достичь своей цели добротой или разумом, в душе я не могу заставить себя действовать иначе. Это соответствует моему мнению:
А. Целиком и полностью.
В. Почти.
С. В некотором плане.
D. Не соответствует.
54. Если я чем-либо себя скомпрометирую, я совершенно подавлен и долго не могу прийти в себя.
А. Это совершенно соответствует моему характеру.
В. Это в достаточной степени соответствует моему характеру.
С. Это бывает со мной редко.
D. Это не соответствует моему характеру.
55. Если бы я только захотел, я бы еще смог привести доказательства тех или иных скрытых своих способностей, о которых окружающие вообще не подозревают. Я полагаю, что мог бы сделать нечто подобное.
А. При любом удобном случае.
В. Достаточно часто.
С. Иногда.
D. Очень редко.
56. Критика в чей-либо адрес приносит мне только неприятности.
А. Это абсолютно соответствует моему характеру.
В. Это соответствует моему характеру до известной степени.
С. Это бывает со мной редко.

D. Это не соответствует моему характеру.

57. Если мне приходится воспользоваться чьей-либо помощью или кого-либо за что-либо благодарить, я чувствую себя:

A. В высшей степени неуверенно.

B. Достаточно неуверенно.

C. Несколько неловко.

D. Абсолютно без изменений.

Над колонками A, B, C, D образуется сумма. Сумма колонки A умножается на 3, сумма колонки B умножается на 2, сумма колонки C – на 1 и сумма колонки D – на 0. Полученные величины складываются и образуют приблизительный (общий) показатель.

Величину соответствующего показателя C можно взять из табл. 28. В тренинг-группу принимают только пациентов, показатель у которых равен 5 или более того, так как только при таком показателе пациенты считаются неуверенными в себе.

Таблица 28

Приблизительный (общий) показатель	Показатель C
029	1
30.....33	2
3452	3
5378	4
7993	5
94106	6
107111	7
112 131	8
132	9

Анализируя вопрос, что же происходит с личностью, если она не сложилась как профессионал, можно заметить, что у одних неудачная профессиональная биография не затрагивает личность. Они трудятся, чтобы иметь заработок, самостоятельно получать льготы и пр. Мотивы, побуждающие их работать, лежат вне профессии как таковой, а сама профессиональная деятельность остается необходимой, но не очень приятной обязанностью. Для них характерен самый низкий из всей обследованной группы «неуспешных» уровень притязаний в профессии. У них нет интереса к содержанию труда, сосредоточение на семье, энергия направлена на домашнее хозяйство. Переключение основной активности в другие сферы жизни снимает возможность драматизации своего положения неудачника в профессии.

Другой тип «неудачников» характеризуется неуживчивостью, конфликтностью; причину неуспеха видит в отсутствии должной организации деятельности, неудачных помощниках, придирках со стороны руководства и т. д. Для них характерно конфликтное отношение к работе и коллегам, истоками которого чаще всего служит несоответствие внутренних, личностных позиций, запросов и реальных достижений. Они осознают, что их квалификация низка, однако смириться с этим не могут. Наиболее обычное их состояние – недовольство, неудовлетворенность жизнью. У них конфликтность переносится на отношения не только с окружающими, но и с близкими людьми, о них говорят как о «неуживчивых».

Очевидно, что невозможность идентифицироваться с профессией, обреченность на постоянную («хроническую») неудачу в деятельности предопределяет необходимость более жесткого отбора еще до вступления индивида на путь освоения деятельности. В конце концов, такие люди, если остаются в профессии, то также «приобретают» личностные изменения, но эти изменения выводятся не из самой профессиональной деятельности, а из этапов, способов приспособления к ней. Причем уровень адаптации к внешним атрибутам профессии может быть так высок, что подобных «специалистов» очень трудно определить. В данном случае необходимо абстрагироваться от внешних моментов, таких, как деловая активность, наукообразность речи, старательная исполнительность и т. д., а следует сосредоточиться на объективных показателях, к которым можно отнести прежде всего результаты выполняемой работы.

Изменения и деформации, происходящие при этом в личности профессионала, выпадают из поля рассмотрения исследователей, что связано отчасти с использованием универсальных критериев, применимых в любой сфере деятельности (обычно это общепсихологические структуры личности или деятельности или их отдельные компоненты), но в то же время именно поэтому не отражающих эту профессиональную специфику. Практически отсутствуют работы, показывающие, чем заканчивается длительное профессиональное совершенствование (в лучшем случае говорится, что пределов совершенствования нет) и к каким изменениям это ведет в структуре личности. В результате наблюдается тенденция расширительного, некритического, умозрительного распространения обобщенных оснований типизации на любые сферы деятельности с предварительным прогнозом личностного поведения в этих условиях.

В то же время только сама профессиональная направленность еще не определяет деятельности. Причем «профессионализм» в учебе и «профессионализм» в конкретной деятельности – вещи нередко прямо противоположные, и поэтому нельзя по успехам в учебе предварительно оценить будущий профессионализм. Это связано с тем, что особенности проявления иерархии мотивов, профессиональной направленности в течение жизни и деятельности индивида сталкиваются и детерминируются различными переменными и прежде всего социальным окружением личности. Л. П. Бучева подчеркивает, что «личность формируется в известной степени "по образу и подобию" типичных социальных отношений» [40, С. 8].

Еще более определенно высказался по этому поводу А. В. Петровский, подчеркнув, что «личность может быть понята только в системе устойчивых межличностных связей, которые опосредуются содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности» [148]. Именно цель деятельности определяет поведение личности, заставляя ее не только вести себя соответствующим образом, но и в какой-то мере изменяет ее внутреннее биологическое начало. Т. Шибутани приводит в качестве примера такого диалектически противоречивого единства внутреннего и внешнего в личности отношения врача и пациента противоположного пола, когда оба партнера делают все возможное, чтобы забыть, что они физические чувственные индивиды [228]. Об аналогичной ситуации рассказывает в «Записках врача» В. Вересаев. Изменение цели деятельности, по сути дела, изменяет и профессиональный тип.

В подобных случаях люди должны стремиться строго придерживаться приемлемого в данной ситуации типа ролевого отношения и соответствующего ему поведения и рассматривать друг друга как объекты неодушевленные, сугубо теоретические. Здесь основанием типизации выступают внешние по отношению к личности нормы и правила поведения в деятельности. Поэтому педагог, согласно установившимся нормам, не должен смотреть на хорошенькую ученицу глазами мужчины, она для него всего лишь объект теоретического интереса. «Переход» с теоретического отношения на утилитарное здесь не только был бы неуместен, но резко противоречил бы общепринятым правилам поведения. То же самое можно сказать и о противоположной ситуации, когда некто, находясь в интимной компании, начинает вдруг изъясняться профессиональным, сухим, рационалистическим языком. Правила этикета в таких ситуациях запрещают, например, мужчинам вести разговоры на абстрактно-рационалистические темы и предписывают ухаживать за женщинами и развлекать их более эмоциональной тематикой [228, С. 317].

Если необходимость оценки профессионального становления молодых учителей признается практически всеми, кто связан с педагогической профессией, то потребность введения критериев профессиональной пригодности в отношении другой категории лиц – тех, кто уже очень долго занимается своей профессией, – признается не всеми. В профессиях типа «человек–человек» достаточно живучим оказался стереотип, что стаж, а не эффективность деятельности является мерилом ее успешности и результативности. И, к сожалению, по сей день существуют профессии, где величина оплаты напрямую зависит от стажа индивида.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

Изменения, происходящие с личностью в ходе деятельности, зависят не столько от функциональной структуры выполняемой деятельности или от способа вхождения в профессиональную общность, сколько от того, как долго личность включена в нее, реализуя свою профессиональную роль, т. е. зависят от стажа. Однако это не означает прогрессивной положительной связи между ними и в некоторых случаях наблюдается противоположная тенденция. Очень выпукло характеризовал

профессиональные деформации личности у своих героев А. П. Чехов. Достаточно вспомнить отношение опытного учителя Рыжицкого к намерению его молодого коллеги жениться в рассказе «Учитель словесности». В результате личностных деформаций Ипполит Ипполитович оказывается неспособным отрешиться от профессиональных стереотипов и оценивает избранницу Никитина только как одну из учениц: «Я ее знаю. По географии училась ничего себе, а по истории – плохо. И в классе была невнимательна» [219, С. 163].

В практике педагогической деятельности отсутствуют традиции переоценки уже сложившихся и признанных мастеров своего дела, хотя в процессе их дальнейшего становления вполне возможно появление отрицательных реакций. В научной педагогической литературе не ставятся вопросы о том, какое воздействие оказывает на ученика учитель с 5-, 10- или 30-летним стажем, хорошо или плохо долго работать в образовании. Понятие «опытный» учитель несет в себе очень много смыслов и большое поле исследовательской деятельности. Однако законы развития психических функций в онтогенезе, данные геронтологии не позволяют надеяться на прогресс после достижения пика развития основных познавательных процессов. Конечно, нельзя отрицать, что опытный учитель легко выходит из трудных учебно-воспитательных ситуаций, но происходит ли здесь развитие личности учащегося или идет речь о ее подавлении? Вероятно, нелишне вспомнить, что в Древнем Риме не допускали к управлению государством лиц старше 50 лет. И хотя каждый случай следует рассматривать индивидуально, но все-таки во многих школах средний возраст педагогов смещен к пенсионному.

В ходе профессиональной деятельности отмеченная тенденция превращается в общее правило и нередко ведет к формированию жестких профессиональных алгоритмов педагогической деятельности. Это становится одной из причин устойчивости авторитарных педагогических установок учителя, которые выступают как преграда для проникновения нового опыта, создавая иллюзию всезнания [212]. Здесь также можно проследить закономерную зависимость между осваиваемой профессией и формированием стереотипов.

Изменения в личности предопределены уже самой социальной ролью учителя. Ведь именно в роли фиксируются его обязанности и права по отношению к окружающим. Под ролью обычно понимается функция, нормативно одобренный образец поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную позицию. Эти ожидания, определяющие общие контуры социальной роли, не зависят от сознания и поведения конкретного индивида: они даются ему как нечто внешнее, более или менее обязательное; их субъектом является не индивид, а общество или какая-то социальная группа. Тесная связь профессиональной роли и аттитюда зафиксирована М. П. Гомелаури [52]. Оказалось, что при изменении роли и переходе ее на противоположную, большинство испытуемых меняло и аттитюд. Это также свидетельствует, что стабильные, укоренившиеся аттитюды становятся барьером для принятия новой роли – даже в воображаемой ситуации индивид не принимает чуждую ему позицию.

Выступая в качестве особой социальной системы, система образования имеет собственные предписания, санкции и подкрепления (материальные и моральные стимулы), предъявляемые в равной степени к любому человеку, включенному в нее, независимо от его индивидуально-типических особенностей. Эти требования в виде ролевых ожиданий и установок определяют поведение человека в данной социальной группе в форме выполнения заданных социальных функций.

По данным, представленным Б. Д. Парыгиным, даже в таком, казалось бы, сугубо внутриличном деле, как определение значимости исследовательской проблемы между научными сотрудниками, были выявлены различия, обусловленные профессиональной принадлежностью [178]. Для гуманитариев и служебное продвижение, и написание диссертации оказывают меньшее влияние на оценку значимости проблемы, чем для биологов и тем более физиков.

Близкой по своим механизмам к установке является профессиональная направленность, считает А. Т. Колденкова. Автор определяет профессиональную направленность как интегральное, динамичное свойство личности, которое характеризует доминирующие осознаваемые отношения данного человека к избранной профессии, влияющие на подготовку к профессиональной деятельности и ее успешность [90, С. 21].

Соответствующим образом, несмотря на осознанность, выделяются и компоненты профессиональной направленности, аналогичные компонентам установки (когнитивный, эмоциональный, поведенческий).

Рассматривая установки и стереотипы в деятельности учителей, нельзя обойти вопрос о их детерминантах. А. А. Ерошенко установлено, что при низком уровне педагогического мастерства ригидность в сочетании с экстрапунитивностью при фрустрации, крайними полюсами экстраверсии–интроверсии выступает в качестве фактора, затрудняющего адекватное принятие и преобразование

сложных ситуаций общения, способствует закреплению жестких стереотипов в выборе педагогических воздействий. В то же время с возрастанием педагогического мастерства снимается степень выраженности установок относительно дистанции и доминирующей роли учителя в общении, применения императивных способов воздействия на учащихся, нетерпимости к ошибкам и недостаткам в поведении детей, требования их послушания [73].

Исследуя установки в деятельности, К. Муздыбаев пришел к выводу, что индивиды, связанные с целостным процессом деятельности, обладают большей ответственностью, чем те, чья работа носит промежуточный характер [137]. Проецируя данную ситуацию в педагогическую практику, можно предположить, что учителя, имеющие классное руководство, более ответственны за учащихся, чем, скажем, просто предметники, и что для развития ответственности у работника ему следует предоставлять максимум самостоятельности и целостности труда.

Поведенческие деформации могут быть обусловлены и мотивационной сферой, когда побуждение становится неадекватным, иррациональным, когда оно «приспосабливает» к себе действительность не преобразуя, а искажая ее. Отрицательную роль при этом играют не только мощные предвзятые мотивационные тенденции, но и низкие интеллектуально-познавательные возможности данного человека.

Факты такого рода свидетельствуют о возможности неадекватной оценки действительности под влиянием неадекватных мотивационных установок. В одних случаях «желаемое принимается за действительное», в других, наоборот, действительность «искажается» под влиянием, скажем, тревожных состояний, страхов. Неадекватность здесь состоит в том, что человек, фиксируя внимание на желательном или нежелательном, оказывается целиком во власти этого переживания и становится неспособным к объективному познавательному рассмотрению действительности. Механизм «искажения», неадекватного восприятия действительности под влиянием высокосignальных побуждений еще мало исследован. Одна из важных причин неадекватности состоит в том, что в состояниях сверхзначимости возникает противоречие между высокой значимостью побуждения и низкими функционально-энергетическими возможностями активного воздействия человека на действительность.

Конечно, любая деятельность, любые методы и действия без насыщения их личностными проявлениями остаются на уровне формально осуществляемого ремесла. Таким же ремеслом остается деятельность педагога, сколь высоко бы он ни был изощрен на методическом уровне, если его мышление ограничено лишь методическими инструкциями. Основным гарантом, предотвращающим профессиональные деформации, остается, как это ни парадоксально, опять же сама личность педагога, основные параметры которой должны получить соответствующее развитие.

Таким образом, освоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменениями в ее структуре, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой – изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Если эти профессиональные изменения расцениваются как негативные, т. е. нарушающие целостность личности, снимающие ее адаптивность и устойчивость, то их следует рассматривать как профессиональные деформации.

ПОВЫШЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ

Развитию профессиональных деформаций личности учителя в не меньшей степени способствуют репродуктивное обучение и авторитарная позиция педагога. Основными показателями этой деформации, по данным Е. Н. Смоленской, является безапелляционность педагогов, их консервативность, закрытость в общении, оценочность суждений, которые, как правило, переходят в черты характера и находят свое отражение в познавательных процессах [194]. Реализуя свои ролевые позиции, передавая образцы готового опыта ученикам, учителя иногда не только не способствуют творческому развитию ребенка, но и сами становятся невосприимчивы к новому опыту, неспособны к творческому, нестандартному решению проблемных ситуаций. В результате у таких учителей можно наблюдать чрезмерную выраженность этих черт и их сочетаний как крайний вариант нормы, т. е. в качестве акцентуации характера.

Дело осложняется также тем, что некоторые профессии как бы предполагают авторитарное, жесткое поведение, т. е. отклонение от нормы априорно заложено уже в процессе самой деятельности. Так, А. Ю. Панасюк, изучая работу судей, пришел к выводу о существовании у них «обвинительного уклона», который на практике проявляется в том, что судья до выяснения в суде всех обстоятельств дела

рассматривает подсудимого как виновного [146]. Анализируя особенности профессии летчика, О. П. Ерциан обращает внимание на то, что к профессионально значимым качествам здесь относятся самолюбие и самоуверенность [72]. Известны случаи гибели экипажей самолетов гражданской авиации, когда прямой причиной аварии было уязвленное самолюбие командира воздушного судна. С другой стороны, как отмечает автор, причиной аварий часто является чрезмерная самоуверенность. Так, во время Отечественной войны в одном из соединений штурмовой авиации при изучении потерь было установлено, что 48% всех боевых потерь приходится на седьмой-девятый вылет, когда летчик начинает летать «по-своему», а не «по-инструкторски».

Не меньше феноменов и личностных отклонений, ведущих к снижению эффективности деятельности, разрушению личной жизни, «заложено» и в педагогической профессии.

Среди часто встречающихся отклонений в поведении учителя можно отметить повышенную агрессивность. Учителя обладают большими возможностями проявления жестокости и, как свидетельствует количество школьных неврозов и попадающие в печать сведения, эти возможности используют, считает Е. В. Улыбина [208]. Проявление агрессии в детских и учебных заведениях является проблемой, которая все больше волнует учителей и родителей. Задачей психолога должна стать психокоррекционная работа с лицами, которые более агрессивны по сравнению с другими. Но как определить это «более» или «менее»? Ответ на этот вопрос невозможен без достаточно точного определения понятий «агрессии» и «агрессивности».

Необходимость такого определения обосновывается тем, что термин «агрессия» чрезвычайно часто употребляется сегодня в самом широком контексте и поэтому нуждается в серьезном «очищении» от целого ряда наслоений и отдельных смыслов.

Различные авторы в своих исследованиях по-разному определяют агрессию и агрессивность: как врожденную реакцию человека для «защиты занимаемой территории» (Лоренд, Ардри); как стремление к господству (Моррисон), реакцию личности на враждебную человеку окружающую действительность (Хорни, Фромм). Очень широкое распространение получили теории, связывающие агрессию и фрустрацию (Маллер, Дуб, Доллард).

Под агрессивностью можно понимать свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъект-субъектных отношений. Вероятно, деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, так как потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу.

Агрессивность имеет качественные и количественные характеристики. Как и всякое свойство, она имеет различную степень выраженности: от почти полного отсутствия до его предельного развития. Каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и т. д. Чрезмерное развитие ее начинает определять весь облик личности, которая может стать конфликтной, неспособной на сознательную кооперацию и т. д. Сама по себе агрессивность не делает субъекта сознательно опасным, так как, с одной стороны, существующая связь между агрессивностью и агрессией не является жесткой, а с другой – сам акт агрессии может не принимать сознательно опасные и неодолимые формы. В житейском сознании агрессивность является синонимом «злонамеренной активности». Однако само по себе деструктивное поведение «злонамеренностью» не обладает, таковой его делает мотив деятельности, те ценности, ради достижения и обладания которыми активность разворачивается. Внешние практические действия могут быть сходны, но их мотивационные компоненты прямо противоположны.

В исследовании С. А. Шейна эксперты составляли модель идеального педагога по методике Т. Лири [222]. По факторам доминирования идеал получил среднюю оценку 3,9 из 4 возможных, а по факторам сотрудничества – 2,8. Даже идеальный учитель – это прежде всего управление, а затем сотрудничество. Проведенное Д. Уинтером тестирование обнаружило сильно выраженный мотив власти у учителей, священников, журналистов и психологов [215, С. 314]. Мотив власти сам по себе ни хорош и ни плох. Его суть, по определению Дж. Вероффа, состоит в диспозиции, направляющей поведение на достижение его удовлетворения, которое доставляет контроль над средствами оказания влияния на других людей. Учитель может испытывать удовлетворение от того, как в результате его действий неграмотный становится грамотным, ленивый – трудолюбивым, неудачник поверит в себя.

Вместе с тем исследования Вероффа показывают, что люди с высоким мотивом власти скорее стремятся к конфликту, чем к сотрудничеству. Действительно, в профессиональной ситуации учитель

находится в «вышей» позиции, имеет правильное мнение и должен являться образцом. Сомнение в правильности своей позиции и признание противоположного мнения означает, по сути, отказ от роли учителя. Сотрудничество возможно только «сверху», как тактический маневр при общей стратегии управления.

К факторам, повышающим вероятность проявления жестокости, можно отнести: выученную predisposedность к послушанию; дегуманизацию жертв и их обвинение, тенденцию рассматривать жертвы как заслуживающие наказания; такие личностные особенности, как уважение к власти, боязливость и добродетельность. Названные характеристики не противоречат образцу типичного учителя-профессионала. Особое внимание стоит обратить еще на один выделенный ранее фактор – переструктурирование морали, психологическое оправдание жестокого поведения: «Я его наказываю для его же пользы».

И хотя флегматичный человек редко оказывается хорошим учителем, но ученикам не слаще и с чрезмерно агрессивным педагогом, набрасывающимся на них каждый раз, как тигр из засады. Для оценки агрессивности можно использовать разные исследовательские методы.

ОЦЕНКА АГРЕССИВНОСТИ ПЕДАГОГА (А. Ассингер)

Тест А. Ассингера позволяет определить, достаточно ли педагог корректен в отношениях со своими коллегами, учениками и легко ли общаться с ним. Для большей объективности ответов можно провести взаимооценку, когда коллеги отвечают на вопросы друг за друга. Это поможет понять, насколько верна их самооценка.

Подчеркните выбранный ответ:

I. Склонны ли Вы искать пути к примирению после очередного служебного конфликта?

1. Всегда.
2. Иногда.
3. Никогда.

II. Как Вы ведете себя в критической ситуации?

1. Внутренне кипите.
2. Сохраняете полное спокойствие.
3. Теряете самообладание.

III. Каким считают Вас коллеги?

1. Самоуверенным и завистливым.
2. Дружелюбным.
3. Спокойным и независтливым.

IV. Как Вы отреагируете, если Вам предложат ответственную должность?

1. Примете ее с некоторыми опасениями.
2. Согласитесь без колебаний.
3. Откажетесь от нее ради собственного спокойствия.

V. Как Вы будете себя вести, если кто-то из коллег без разрешения возьмет с Вашего стола бумагу?

1. Выдадите ему «по первое число».
2. Заставите вернуть.
3. Спросите, не нужно ли ему еще что-нибудь.

VI. Какими словами Вы встретите мужа (жену), если он (она) вернулся с работы позже обычного?

1. «Что это тебя так задержало?»
2. «Где ты торчишь допоздна?»
3. «Я уже начал(а) волноваться».

VII. Как Вы ведете себя за рулем автомобиля?

1. Стараетесь ли обогнать машину, которая «показала Вам хвост»?
2. Вам все равно, сколько машин Вас обошло.
3. Помчитесь с такой скоростью, чтобы никто не догнал Вас.

VIII. Какими Вы считаете свои взгляды на жизнь?

1. Сбалансированными.
2. Легкомысленными.
3. Крайне жесткими.

IX. Что Вы предпринимаете, если не все удастся?

1. Пытаетесь свалить вину на другого.
2. Смиряетесь.

3. Становитесь впредь осторожнее.

X. Как Вы отреагируете на фельетон о случаях распущенности среди современной молодежи?

1. «Пора бы уже запретить им такие развлечения».

2. «Надо создать им возможность организованно и культурно отдыхать».

3. «И чего мы столько с ними возимся?»

XI. Что Вы ощущаете, если место, которое Вы хотели занять, досталось другому?

1. «И зачем я только на это нервы тратил?»

2. «Видно, его физиономия шефу приятнее».

3. «Может быть, мне это удастся в другой раз?»

XII. Как Вы смотрите страшный фильм?

1. Боитесь.

2. Скучаете.

3. Получаете искреннее удовольствие.

XIII. Если из-за дорожной пробки Вы опаздываете на важное совещание...

1. Будете нервничать во время заседания.

2. Попытаетесь вызвать снисходительность партнеров.

3. Огорчитесь.

XIV. Как Вы относитесь к своим спортивным успехам?

1. Обязательно стараетесь выиграть.

2. Цените удовольствие почувствовать себя вновь молодым.

3. Очень сердитесь, если не везет.

XV. Как Вы поступите, если Вас плохо обслужили в ресторане?

1. Стерпите, избегая скандала.

2. Вызовете метрдотеля и сделаете ему замечание.

3. Отправитесь с жалобой к директору ресторана.

XVI. Как Вы себя поведете, если Вашего ребенка обидели в школе?

1. Поговорите с учителем.

2. Устроите скандал родителям «малолетнего преступника».

3. Посоветуете ребенку дать сдачи.

XVII. Какой, по-вашему, Вы человек?

1. Средний.

2. Самоуверенный.

3. Пробивной.

XVIII. Что Вы ответите подчиненному, с которым столкнулись в дверях учреждения, если он начал извиняться перед Вами?

1. «Простите, это моя вина».

2. «Ничего, пустяки».

3. «А повнимательней Вы быть не можете?!»

XIX. Как Вы отреагируете на статью в газете о случаях хулиганства среди молодежи?

1. «Когда же, наконец, будут приняты конкретные меры?!»

2. «Надо бы ввести телесные наказания».

3. «Нельзя все валить на молодежь, виноваты и воспитатели!»

XX. Представьте, что Вам предстоит заново родиться, но уже животным. Какое животное Вы предпочтете?

1. Тигра или леопарда.

2. Домашнюю кошку.

3. Медведя.

Теперь внимательно просмотрите подчеркнутые ответы. Суммируйте номера ответов.

Обработка:

38–44 очка – Вы умеренно агрессивны, но вполне успешно идете по жизни, поскольку в Вас достаточно здорового честолюбия и самоуверенности.

45 и более очков – Вы излишне агрессивны и при этом нередко оказываетесь чрезмерно жестким к другим людям и неуравновешенным. Вы надеетесь добраться до управленческих «верхов», рассчитывая на собственные методы, и добиться успеха, жертвуя интересами домашних, окружающих. Поэтому Вас не удивляет неприязнь сослуживцев, но при малейшей возможности Вы стараетесь их за это наказать.

35 и менее очков – Вы чрезмерно миролюбивы, что обусловлено недостаточной уверенностью в собственных силах и возможностях. Это, конечно, не значит, что Вы, как травинка, гнетесь под любым

ветерком... И все же побольше решительности Вам не помешает!

Если по семи и более вопросам Вы набрали по три очка и менее чем по семи вопросам – по одному очку, то взрывы Вашей агрессивности носят скорее разрушительный, чем конструктивный характер. Вы склонны к непродуманным поступкам и ожесточенным дискуссиям. Вы относитесь к людям пренебрежительно и своим поведением провоцируете конфликтные ситуации, которых вполне могли бы избежать.

Если же по семи и более вопросам Вы получите по одному очку и менее чем по семи вопросам – по три очка, то Вы чрезмерно замкнуты. Это не значит, что Вам не присущи вспышки агрессивности, но Вы подавляете их уж слишком тщательно.

ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ АГРЕССИИ С ПОМОЩЬЮ ОПРОСНИКА БАССА–ДАРКИ

Агрессивные проявления можно разделить на два основных типа: 1 – мотивационная агрессия, или агрессия как самооценнность, 2 – инструментальная агрессия как средство (подразумевая при этом, что и та, и другая могут проявляться как под контролем сознания, так и вне него, и сопряжены с эмоциональными переживаниями: гнев, враждебность). Практических психологов в большей степени должна интересовать мотивационная агрессия как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большей степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. Одной из подобных диагностических процедур является опросник Басса–Дарки.

А. Басс, воспринявший ряд положений своих предшественников, разделил понятия агрессии и враждебности и определил последнюю как «реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий». Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.
2. Косвенная – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.
3. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).
4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.
5. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.
6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.
7. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).
8. Чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

При составлении опросника авторы пользовались следующими принципами:

1. Вопрос может относиться только к одной форме агрессии.
2. Вопросы формулируются таким образом, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние общественного одобрения ответа на вопрос.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «Да» или «Нет».

Текст опросника:

- | | | |
|---|----|-----|
| 1. Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим. | Да | Нет |
| 2. Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю. | Да | Нет |
| 3. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь. | Да | Нет |
| 4. Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню просьбы. | Да | Нет |
| 5. Я не всегда получаю то, что мне положено. | Да | Нет |
| 6. Я знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной. | Да | Нет |
| 7. Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать. | Да | Нет |
| 8. Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести. | Да | Нет |
| 9. Мне кажется, что я не способен ударить человека. | Да | Нет |

10. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.	Да	Нет
11. Я всегда снисходителен к чужим недостаткам.	Да	Нет
12. Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его.	Да	Нет
13. Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами.	Да	Нет
14. Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружелюбно, чем я ожидал.	Да	Нет
15. Я часто бываю несогласен с людьми.	Да	Нет
16. Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь.	Да	Нет
17. Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему.	Да	Нет
18. Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверьми.	Да	Нет
19. Я гораздо более раздражителен, чем кажется.	Да	Нет
20. Если кто-нибудь корчит из себя начальника, я всегда поступаю ему наперекор.	Да	Нет
21. Меня немного огорчает моя судьба.	Да	Нет
22. Я думаю, что многие люди не любят меня.	Да	Нет
23. Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной.	Да	Нет
24. Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство вины.	Да	Нет
25. Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку.	Да	Нет
26. Я не способен на грубые шутки.	Да	Нет
27. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.	Да	Нет
28. Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.	Да	Нет
29. Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится.	Да	Нет
30. Довольно многие люди завидуют мне.	Да	Нет
31. Я требую, чтобы люди уважали меня.	Да	Нет
32. Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей.	Да	Нет
33. Люди, которые постоянно изводят Вас, стоят того, чтобы их щелкнули по носу.	Да	Нет
34. Я никогда не бываю мрачен от злости.	Да	Нет
35. Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь.	Да	Нет
36. Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания.	Да	Нет
37. Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть.	Да	Нет
38. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.	Да	Нет
39. Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям.	Да	Нет
40. Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены.	Да	Нет
41. Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня.	Да	Нет
42. Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь.	Да	Нет
43. Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием.	Да	Нет
44. Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел.	Да	Нет
45. Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам».	Да	Нет
46. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать все, что я о нем думаю.	Да	Нет
47. Я делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.	Да	Нет
48. Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь.	Да	Нет
49. С детства я никогда не проявлял вспышек гнева.	Да	Нет
50. Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться.	Да	Нет
51. Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко ладить.	Да	Нет
52. Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.	Да	Нет
53. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.	Да	Нет
54. Неудачи огорчают меня.	Да	Нет
55. Я дерусь не реже и не чаще, чем другие.	Да	Нет
56. Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее.	Да	Нет
57. Иногда я чувствую, что готов первым начать драку.	Да	Нет
58. Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо.	Да	Нет
59. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю.	Да	Нет
60. Я ругаюсь только со злости.	Да	Нет

61. Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть.	Да	Нет
62. Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее.	Да	Нет
63. Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу.	Да	Нет
64. Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся.	Да	Нет
65. У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить.	Да	Нет
66. Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.	Да	Нет
67. Я часто думаю, что жил неправильно.	Да	Нет
68. Я знаю людей, которые способны довести меня до драки.	Да	Нет
69. Я не огорчаюсь из-за мелочей.	Да	Нет
70. Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня.	Да	Нет
71. Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение.	Да	Нет
72. В последнее время я стал занудой.	Да	Нет
73. В споре я часто повышаю голос.	Да	Нет
74. Я стараюсь обычно скрывать свое плохое отношение к людям.	Да	Нет
75. Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить.	Да	Нет

Ответы оцениваются по восьми шкалам следующим образом:

1. Физическая агрессия:

да – 1, нет – 0: 1, 25, 31, 41, 48, 55, 62, 68 и

нет – 1, да – 0: 9 и 7 утверждения.

2. Косвенная агрессия:

да – 1, нет – 0: 2, 10, 18, 34, 42, 56, 63

нет–1, да – 0: 26 и 49.

3. Раздражение:

да – 1, нет – 0: 3, 19, 27, 43, 50, 57, 64, 72 и

нет – 1, да – 0: 11, 35, 69.

4. Негативизм:

да–1,нет –0: 4, 12, 20, 28 и

нет–1, да –0: 36.

5. Обида:

да – 1, нет – 0: 5, 13, 21, 29, 37, 44, 51, 58.

6. Подозрительность:

да – 1, нет – 0: 6, 14, 22, 30, 38, 45, 52, 59

да – 0,

нет – 1: 33, 66, 74, 75.

7. Вербальная агрессия:

да – 1, нет – 0: 7, 15, 23, 31, 46, 53, 60, 71, 73 и

да – 0, нет – 1: 33, 66, 74, 75.

8. Чувство вины:

да – 1, нет – 0: 5, 8, 16, 24, 32, 40, 47, 54, 61, 67.

Индекс враждебности включает в себя 5 и 6 шкалы, а индекс агрессивности (прямой или мотивационной) включает в себя шкалы 1, 3, 7.

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21 ± 4 , а враждебности – $6,5 - 7 \pm 3$. При этом обращается внимание на возможность достижения определенной величины, показывающей степень проявления агрессивности.

Пользуясь данной методикой, необходимо помнить, что агрессивность как свойство личности и агрессия как акт поведения могут быть поняты в контексте психологического анализа мотивационно-потребностной сферы личности. Поэтому вопросником Басса–Дарки следует пользоваться в совокупности с другими методиками: личностными тестами психических состояний (Кеттелл, Спилбергер), проективными методиками (Люшер) и т. д.

В некоторых случаях отклонения могут перейти границы общественной нормы. И. П. Дмитроченкова и Н. В. Ланина следующим образом характеризуют специфический рисунок поведения пациентов-педагогов Воронежской городской психиатрической больницы: «Жесткая позиция человека, исполненного чувством собственного достоинства, которая выражается в том, чтобы никоим образом не

дать возможности увидеть себя окружающими неправым хоть в малейшей степени или хоть отчасти смешным. Агрессивная защита существующего статуса-кво. Декларирование идейно-нравственных лозунгов и убеждение в том, что в своей жизни они руководствуются официально принятыми, социально-одобряемыми нормами (стараются соответствовать внешней стороне двойного стандарта)» [178].

Интересно также их поведение в психотерапевтической группе. На первых фазах развития группы педагоги проявляли яростное сопротивление любой попытке подвергнуть сомнению какую-либо из субъективных установок. Вклад в динамику развития группы на этих фазах негативный, тормозящий развитие терапевтического взаимодействия. Часты срывы; иногда данные пациенты (в условиях кратковременного лечения в стационаре) вообще не корригируемы, однако для остальной группы служат великолепным психотерапевтическим зеркалом, и за их счет научается остальная группа.

Пытаясь дать обобщенный психологический портрет по данным методик ММРІ, Розенцвейга, Дембо–Рубинштейна, проективного рисунка и клинической беседы, И. П. Дмитроченкова и Н. В. Ланина приходят к выводу, что для пациентов-педагогов характерны высокая тревожность, беспокойство, склонность к экстрапунитивным реакциям, завышенная самооценка [178]. По данным ММРІ, шкала К, как правило, завышена, что говорит о том, что данные лица в социальном статусе находят гиперкомпенсацию своим преморбидным особенностям и поэтому выражаются в резистентности к психотерапии и отражаются на успешности их профессиональной деятельности.

ОЦЕНКА ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ К НЕРВНОМУ СРЫВУ

Инструкция. Ответьте на вопросы теста, выбрав ответ, соответствующий Вашему поведению.

1. Трудно ли Вам обратиться к кому-либо с просьбой о помощи?
Да, всегда (3), очень часто (4), иногда (0), очень редко (0), никогда (0).
2. Думаете ли Вы о своих проблемах даже в свободное время?
Очень часто (5), часто (4), иногда (2), очень редко (0), никогда (0).
3. Видя, что у человека что-то не получается, испытываете ли Вы желание сделать это вместо него ?
Да, всегда (5), очень часто (4), иногда (2), очень редко (0), никогда (0).
4. Подолгу ли Вы переживаете из-за неприятностей?
Да, всегда (5), часто (4), иногда (2), очень редко (0), никогда (0).
5. Сколько времени Вы уделяете себе вечером?
Больше трех часов (0), два-три часа (0), один-два часа (0), меньше часа (2), ни минуты (4).
6. Перебиваете ли Вы, не дослушав объясняющего Вам что-либо с излишними подробностями?
Да, всегда (4), часто (3), в зависимости от обстоятельств (2), редко (1), нет (0).
7. О Вас говорят, что Вы вечно спешите...
Да, это так (5), часто спешу (4), спешу, как и все, иногда (1), спешу только в исключительных случаях (0), никогда не спешу (0).
8. Трудно ли Вам отказаться от вкусной еды?
Да, всегда (3), часто (2), иногда (0), редко (0), никогда (0).
9. Приходится ли Вам делать несколько дел одновременно?
Да, всегда (5), часто (4), иногда (3), редко (1), никогда (0).
10. Случается ли, что во время разговора Ваши мысли витают где-то очень далеко?
Очень часто (5), часто (4), случается (3), очень редко (0), никогда (0).
11. Не кажется ли Вам порой, что люди говорят о скучных и пустых вещах?
Очень часто (5), часто (4), иногда (1), редко (0), никогда (0).
12. Нервничаете ли Вы, стоя в очереди?
Очень часто (4), часто (3), иногда (2), очень редко (1), никогда (0).
13. Любите ли Вы давать советы?
Да, всегда (4), очень часто (3), иногда (1), очень редко (0), никогда (0).
14. Долго ли Вы колеблетесь, прежде чем принять решение?
Всегда (3), очень часто (2), часто (1), очень редко (3), никогда (0).
15. Как Вы говорите?
Торопливо, скороговоркой (3), быстро (2), спокойно (0), медленно (0), важно (0).

Обработка: Сложите баллы, указанные после выбранных ответов.

От 45 до 63 очков – нервный срыв для Вас – реальная угроза. Проверьте кровяное давление и содержание холестерина в крови. Не пора ли изменить образ жизни?

От 22 до 44 очков – нужно относиться к жизни спокойнее и уметь внутренне расслабляться, снимая напряжение.

До 19 очков – Вам удастся сохранять спокойствие и уравновешенность. Старайтесь и впредь избегать волнений, не обращать внимания на пустяки и не воспринимать драматически любые неудачи.

О очков – если Вы отвечали честно и откровенно, то единственная опасность, которая Вам угрожает, – это чрезмерное спокойствие и, конечно же, скука.

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АУТОСТЕРЕОТИПОВ

Особенно ярко изложенные факты проявляются в формировании групповых аутостереотипов в педагогической профессии, когда неправомерно высоко оцениваются по большинству параметров представители своей профессии, при негативной оценке представителей других профессиональных групп. Кроме того, имеющиеся данные проясняют картину межпрофессиональных отношений, затрагивают проблему социальной справедливости, позволяют понять направления профессиональных деформаций в различных профессиях.

Изучение особенностей восприятия учителями специфики своей профессиональной группы по сравнению с другими профессиями является чрезвычайно важным, так как позволяет выяснить, по каким параметрам учителя ощущают преимущества над другими профессиональными группами, а следовательно, могут выступать в качестве косвенных показателей способностей, формируемых в педагогической деятельности. Кроме того, подобное исследование позволяет решить ряд очень важных теоретических и практических проблем, среди которых проблема удовлетворенности трудом, профессиональной ориентации, профессионального отбора, профессиональных деформаций и т. д.

Постоянное исполнение своей профессиональной роли накладывает на личность соответствующий отпечаток, проявляющийся в ней как специфическая профессиональная черта ее характера. Нормативную значимость эта черта имеет только в пределах той общности, где она возникает, в данном случае – в среде людей, объединенных одной профессией. Вне упомянутых пределов она воспринимается как некая особенная, по-своему индивидуализирующая человека черта. Такие черты наиболее заметны при сравнении их носителей: учителя с актером или шофера с фрезеровщиком. Учителя легко отличить по его склонности к общественным сентенциям, сопровождаемым назидательной интонацией и соответствующей жестикულიей, как это метко, хотя и в комически преувеличенной форме изображено в чеховском рассказе «Учитель словесности» [219]. Не менее легко узнать и актера, особенно если он лет тридцать проработал на ролях первых любовников, по подчеркнuto галантным манерам, стремлению к шику и привычке разговаривать, по выражению А. П. Чехова, «жирным» актерским голосом.

Профессиональная роль, реализуемые в ее рамках функции существенно влияют на личность: предъявляя к человеку определенные требования, она тем самым преобразует весь его облик. Ежедневное на протяжении многих лет решение типовых задач совершенствует не только профессиональные знания, но формирует и профессиональные привычки, определенный склад мышления, стиль общения. В некоторых случаях подобные изменения могут произойти и за очень короткий период. Достаточно вспомнить, насколько трудна была перестройка, адаптация к мирной жизни молодых солдат, прошедших Афганистан. А такие психологические моменты, как повышенная конформность, когнитивная сложность, утомляемость в общении, эмоциональная чувствительность, сохраняются у них гораздо дольше, чем время, за которое они приобретались.

В принципе, здесь, как писал Гете, надо остерегаться двух вещей: когда ограничиваешься своей специальностью, – окостенения; когда выступаешь за нее, – дилетанства [49].

Степень овладения профессиональными ценностями и стереотипами также тесно связана с успешностью адаптации к профессии и развитием профессиональной идентичности человека. На содержание и динамику профессиональных стереотипов, по мнению В. С. Агеева, влияет межгрупповое взаимодействие – различные формы внутри- и межпрофессиональных контактов и связанные с ними процессы межпрофессионального сравнения [5]. Среди выявленных автором фактов – существование единства мнений между группами испытуемых относительно желательности ценностей и качеств личности. В то же время отмечено существование значительного расхождения между ними в приписывании выраженности этих качеств членам собственной и другой профессиональной группы.

При сравнении своей группы с другими существует тенденция строить благоприятный образ собственной профессиональной группы. Однако это не означает обязательного приписывания более высоких оценок всем используемым критериям, и достаточно часты ситуации, когда другая группа оценивается выше, чем своя. Поэтому в схеме «субъект самоопределения – профессиональная деятельность» устойчивой является левая часть этой структуры: сложившаяся личность, которая осмысляет свою профессиональную деятельность и определяет направления ее изменений. Но по мере овладения деятельностью происходит изменение представления и о самой профессии.

Исследование референтности группы для индивида традиционно строилось на межличностном уровне и практически не затрагивало межгрупповых отношений. В возрастном аспекте по мере взросления личности количество реальных и идеальных референтных групп неуклонно сокращается и в результате оказывается ограниченным одной-двумя реальными группами. В зрелом возрасте чаще всего в качестве таковой выступает профессиональное окружение индивида, профессиональная группа, ценности и нормы которой прочно входят в сознание личности, дают ей точку сравнения с другими сообществами (прил. 2).

В рамках проводимого исследования педагогам было предложено проранжировать выраженность в своей и различных других профессиональных группах проявления отдельных личностных показателей, большинство из которых относились экспертами к профессионально важным параметрам педагогической деятельности. В данном исследовании помимо учителей приняли участие и представители других специальностей (менеджеры, журналисты, художники и др.).

В результате оказалось, что учителя действительно считают, что представители их профессии имеют существенное преимущество над другими профессиями по таким показателям, как нравственность, интеллект, доброта, наблюдательность, культура, общительность, творчество, эмоциональность. Они также высоко оценивают свою внешнюю привлекательность и энергичность (уступая здесь лишь менеджерам), волю и требовательность, пропустив вперед военных. Интересно, что учителя считают что их компетентность ниже, чем у врачей и юристов. Так же оценивается ими их организованность. Единственный параметр, который, как считают педагоги, выражен у них слабее, чем у всех других профессий, и поэтому они поставили здесь себя на последнее место, это пластичность поведения.

В отношениях к другим профессиональным группам наименее внешне привлекательными для учителей оказались ученые и шоферы. Следует отметить, что шоферы и фермеры были поставлены по большинству параметров педагогами на последнее место, что свидетельствует о негативной установке учителей на представителей данных профессий. Кроме того, низкий ранг получили по параметру «доброта» юристы и военные, по эмоциональности и внешней привлекательности – ученые, по культуре и творчеству – военные. Отрицательная установка прослеживается и в отношении художников, которых учителя считают неорганизованными, безвольными, нетребовательными, некомпетентными и даже... ненаблюдательными.

Однако для всех учителей их профессиональная группа оказалась наиболее референтной, и во всех случаях наблюдалось явление ингруппового фаворитизма, когда представителям своей профессии приписывался наиболее привлекательный внешний облик, высокий интеллект и уровень культуры, доброта, нравственность и т. д., в то время как в других профессиях этот уровень был значимо ниже. Интересно, что представители некоторых профессий вызвали общую неприязнь у большинства опрошиваемых, безотносительно к тому, насколько эти качества значимы для данной профессии. Так, например, волевые качества, профессиональная компетентность, культура шоферов и фермеров оценивались гораздо ниже, чем у лиц какой-либо другой профессии; ученых видят как людей необщительных и неэмоциональных. Все это представляет собой содержание отрицательных установок на данные профессии. В то же время можно отметить общее положительное отношение к профессиям врача и юриста, качества которых обычно ставились на второе, третье место после своей профессии, безотносительно к тому, действительно ли эти качества важны и значимы для данной профессиональной деятельности. В некоторых случаях профессия создавала отрицательные аутостереотипы в оценке своих качеств. Так, художники очень низко оценивали свою организованность и требовательность, учителя – пластичность поведения, менеджеры – эмоциональность и т. д.

Следует отметить, что восприятие учителями своей профессиональной деятельности, отношение к ней носит противоречивый характер. С одной стороны, из более 600 опрошенных всего 4% при ответе на вопрос об отношении к своей профессии выразили отрицательную или безразличную позицию. Аналогична ситуация и в отношении конкретного места работы: покинуть свою школу твердо решили всего 10 респондентов. Таким образом, на первый взгляд может сложиться впечатление, что

учительские коллективы достаточно стабильны, т. е. наличествует весомая предпосылка для плодотворной работы. Однако последующий анализ показал, что это не совсем так: только 59,8% педагогов заявили, что избрали бы свою профессию вновь, если пришлось бы совершать выбор сейчас. Одновременно выделим, что для части учителей, особенно молодых, свойственно достаточно сложное отношение к школам, в которых работают: если среди молодых педагогов (со стажем до 5 лет) тех, кого место работы полностью удовлетворяет, 36,6%, то среди опытных (педстаж более 10 лет) – 52,1%; в то же время «если бы было куда уйти, то покинули бы школу» 17,1% первых и 6,6% вторых. Причем выявлено, что около 11% педагогов, позитивно воспринимающих свою профессию, на грани ухода из школ.

Полученные в ходе опроса материалы позволяют говорить о социальной инертности части учителей. Об этом свидетельствуют следующие данные (табл. 29).

Таблица 29

Отношение учителей к профессии в зависимости от педагогического стажа, % от числа ответов

№ п/п	Отношение к профессии	Стаж			
		до 5 лет	от 5 до 10 лет	более 10 лет	Всего
1	Профессия нравится, вполне удовлетворяет	20,0	35,0	54,2	36,4
2	В основном профессия нравится, но не совсем удовлетворяет	70,5	57,5	43,1	57,0
3	Профессия как профессия, в общем безразлично	2,5	1,2	0,3	1,3
4	Профессия не совсем нравится, да и не удовлетворяет	5,0	1,9	0,6	2,5
5	Не нравится и не удовлетворяет	2,0	1,2	0,8	1,3
6	Затрудняюсь ответить	–	3,1	0,9	1,3

Табл. 29 позволяет проследить, как по мере увеличения педагогического стажа происходит «закрепление» педагогов за своей профессией. На смену сложностям периода адаптации, когда формируется, выкристаллизовывается отношение к профессии и когда вероятность сменить ее наивысшая, приходит состояние стабильности.

Проведенное исследование позволило определить, что у представителей педагогической профессии деформированность личности деятельностью может проявляться на четырех уровнях:

1. Общепедагогические деформации, характеризующие сходные изменения личности у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью. Групповые аутостеротипы при этом выступают как начальный этап развития общепедагогических деформаций. Наличие данного типа деформаций делает учителей, преподающих разные предметы, работающих в разных учебных заведениях, проповедующих разные педагогические взгляды, с разным темпераментом и характером, похожими друг на друга. Эти инвариантные особенности обусловлены спецификой пространства, в которой существует личность учителя-профессионала – здесь произошло сближение субъекта деятельности с ее средствами. Кроме того, педагогическая деятельность имеет свой, особенный объект воздействия, который, в отличие от большинства других профессий, обладает существенной активностью. В ходе взаимодействия с объектом учитель, используя свою личность как инструмент влияния на него, прибегает к более простым и действенным приемам, в совокупности известным как авторитарный стиль руководства. В результате в его личности появляются такие образования, как назидательность, завышенная самооценка, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости и пр.

2. Типологические деформации вызваны слиянием личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие

комплексы. В соответствии с полученными в исследовании данными, в педагогической профессии существуют четыре таких типологических комплекса: коммуникатор, организатор, интеллигент (просветитель) и предметник (см. проф. типологии). Особенности каждого из них могут со временем проявиться в структуре личности, которая претерпевает изменения, аналогичные происходящим при акцентуациях.

Так, для учителя-коммуникатора характерна излишняя общительность, говорливость, сокращение дистанции с партнером, обращение к нему как к существу молодому, неопытному («сюсюканье»), стремление затронуть интимные темы и пр.

Учитель-организатор может стать слишком активным, вмешиваясь в личную жизнь других людей, стремясь научить их «жить правильно». Он нередко пытается подчинить себе окружающих, стремится командовать, организовывать их деятельность, независимо от содержания. Нередко учителя-организаторы реализуют свои потребности в каких-нибудь общественных организациях, где их активность выглядит вполне уместной.

Учитель-интеллигент (просветитель) в результате длительного пребывания в профессии может сформировать у себя склонность к рассуждательству, мудрствованию и в зависимости от условий может стать как «морализатором», видящим вокруг себя только плохое, восхваляющим старые времена и ругающим молодежь за безнравственность, так и, благодаря любви к самоанализу, уйти в себя, созерцая окружающий мир и размышляя о его несовершенстве.

Изменения личности учителя-предметника оказываются связанными со знаниями той дисциплины, которую он преподаёт. В связи с этим учителя данного типа пытаются внести элемент «научности» в любые, даже бытовые ситуации, неадекватно используя наукообразные способы поведения и оценивая других людей через призму их знаний предмета. В силу своих особенностей и многочисленности данный тип профессиональных отклонений представляет собой особый уровень – специфический.

3. Специфические, или предметные, деформации обусловлены спецификой преподаваемого предмета. Даже по внешним признакам легко определить, какой предмет преподаёт данный учитель: рисование или физкультуру, математику или русский язык. Учителя – герои юмористических рассказов – чаще всего имеют именно этот вид деформации.

4. Индивидуальные деформации определяются изменениями, которые происходят со структурами личности и внешне не связаны с процессом педагогической деятельности, когда параллельно становлению профессионально важных для учителя качеств происходит развитие качеств, не имеющих, на первый взгляд, отношения к педагогической профессии. Подобный феномен может быть объяснен тем, что личностное развитие осуществляется не только под влиянием тех действий, приемов, операций, которые выполняет учитель, но прежде всего обусловлено его личностной направленностью.

Последствие занятия конкретным видом труда для личности определяется, как уже отмечалось, тем, насколько он универсален, т. е. в какой степени он сочетает в себе практическую и теоретическую, физическую и умственную, организаторскую деятельность – в зависимости от универсальности содержания труда происходит и развитие личности. Однако, как бы ни была универсальна педагогическая деятельность, деформации могут осуществляться во всех направлениях профессионального становления. В сфере личности они приобретают характер акцентуаций, в сфере деятельности – формируются жесткие, негибкие стереотипы, а в отношении объекта деятельности идет его расчленение, типизация по видам, которые определяют систему действий, применяемую к данному типу.

Предупреждение и преодоление возможных деформаций личности педагога является одной из важнейших задач школьного психолога, так как от этого во многом зависит и психологический климат подколлектива, и психическое здоровье детей. Очевидно, что учителя в силу своих личностных особенностей оказываются в наилучшей степени приспособленными для реализации одних профессиональных функций, в то время как реализация других функций оказывается им просто недоступной. Так, «интеллигент» без особого труда способен обеспечить выполнение в своей профессиональной деятельности гностической, воспитательной, информационной, пропагандистской, развивающей, исследовательской и функции самосовершенствования. «Предметник» лучше реализует конструктивную, методическую, обучающую, ориентировочную функции; «организатор» – исполнительную, мобилизационную, организаторскую; «коммуникатор» – лишь коммуникативную функцию. Отметим, что речь идет не об абсолютном, а только об относительном преимуществе, т. е. и «коммуникатор» может выполнить организаторскую работу, но у него это отнимет больше сил и времени, чем у «организатора».

ЧАСТЬ III. ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГА

Глава 9. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Ограничение пространства исследовательского поиска психологической службы в работе с педагогом лишь двумя детерминантами: особенностями личности и профессиональной деятельности, рассмотренными в предыдущих главах, – связано с тем, что именно они охватывают большинство факторов, обуславливающих специфику поведения специалиста. В противоречии между ними чаще всего и заключены механизмы личностного роста. Взаимодействие и противоречивое единство двух состояний действительности специалиста (наличного и желательного) создает то напряженное энергетическое поле мотивации, в пределах и под влиянием которого детерминируется и осуществляется личностное изменение.

Однако учета факторов личностных особенностей субъекта и функционального строения деятельности для прогнозирования разворачивания личностных образований в ходе освоения педагогической профессии будет недостаточно. Перечень детерминант личностного роста учителя будет неполный, если в него не будут введены актуально реализуемые, предметно развернутые связи между педагогом и учащимися. Ученик выступает как объект педагогического воздействия, который является для учителя сферой представленности и жизнедеятельности его личности, а с точки зрения деятельности может быть рассмотрен как результат этой деятельности. Очевидно, что этот фактор, получивший название «объект педагогической деятельности», в реальной жизни может быть представлен и отдельным учащимся, и коллективом учеников, и их родителями, и даже коллегами педагога. Поэтому фактор, условно обозначенный как «объект деятельности», выступает как постоянно развивающийся и изменяющийся активный субъект педагогического взаимодействия, что во многом зависит от коммуникативных умений учителя.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ (по В. Ф. Ряховскому)

Инструкция. Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечайте быстро, однозначно: «Да», «Нет», «Иногда».

1. Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли Вас ее ожидание из колеи?
2. Вызывает ли у Вас смущение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?
3. Не откладываете ли Вы визит к врачу до последнего момента?
4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где Вы никогда не бывали. Приложите ли Вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?
5. Любите ли Вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?
6. Раздражаетесь ли Вы, если незнакомый человек на улице обращается к Вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос) ?
7. Верите ли Вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?
8. Постесняетесь ли Вы напомнить знакомому, что он забыл Вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?
9. В ресторане либо в столовой Вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли Вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?
10. Оказавшись один на один с незнакомым человеком, Вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?
11. Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она ни была (в магазине, библиотеке, кассе кинотеатра). Предпочитаете ли Вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост и будете томиться в ожидании?
12. Бойтесь ли Вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?
13. У Вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры, и никаких чужих мнений на этот счет Вы не приемлете. Это так?
14. Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо

известному Вам вопросу, предпочитаете ли Вы промолчать и не вступать в спор?

15. Вызывает ли у Вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Охотнее ли Вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?

Оценка ответов. «Да» – 2 очка; «Иногда» – 1 очко; «Нет» – 0 очков.

Полученные очки суммируются и по классификатору определяется, к какой категории людей относится испытуемый:

30–32 очка – Вы явно некоммуникабельны, и это Ваша беда, так как страдаете от этого больше Вы сами. Но и близким Вам людям нелегко. На Вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь быть общительнее, контролируйте себя.

25–29 очков – Вы замкнуты, неразговорчивы, предпочитаете одиночество, поэтому у Вас мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если и не ввергают Вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только таким недовольством – в Вашей власти переломить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-либо сильной увлеченности Вы приобретаете вдруг полную коммуникабельность? Стоит только встряхнуться.

19–24 очка – Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы Вас не путают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В Ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Эти недостатки исправимы.

14–18 очков – у Вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний; экстравагантные выходки и многословие вызывают у Вас раздражение.

9–13 очков – Вы весьма общительны (порой, быть может, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего Вам не достает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, Вы можете себя заставить не отступать.

4–8 очков – Вы, должно быть, «рубаха-парень». Общительность бьет из Вас ключом. Вы всегда в курсе всех дел. Вы любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у Вас мигрень и даже хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя «в своей тарелке». Беретесь за любое дело, хотя не всегда можете успешно довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к Вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 очка и менее – Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к Вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно не компетентны. Вольно или невольно Вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в Вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для Вас. Людям – и на работе, и дома, и вообще повсюду – трудно с Вами. Да, Вам надо поработать над собой и своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность, уважительно относитесь к людям, наконец, подумайте о своем здоровье – такой стиль жизни не проходит бесследно.

Понятие «коммуникативные умения» включает в себя не только оценку собеседника, определение его сильных и слабых сторон, но и умение установить дружескую атмосферу, умение понять его проблемы и т. д. Для проверки этих качеств предлагаем следующие тесты.

Тест: «УМЕЕТЕ ЛИ ВЫ СЛУШАТЬ» (1).

Инструкция. Отметьте ситуации, которые вызывают у Вас неудовлетворение или досаду и раздражение при беседе с любым человеком – будь то Ваш товарищ, сослуживец, непосредственный начальник, руководитель или просто случайный собеседник.

№ п/п	Варианты ситуаций	Ситуации, вызывающие досаду
1	2	3
1	Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть что сказать, но нет возможности вставить слово	
2	Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы	
3	Собеседник никогда не смотрит в лицо во время разговора, и я не уверен, слушают ли меня	
4	Разговор с таким партнером часто вызывает чувство пустой траты времени	
5	Собеседник постоянно суется: карандаш и бумага его занимают больше, чем мои слова	
6	Собеседник никогда не улыбается. У меня возникает чувство неловкости и тревоги	
7	Собеседник всегда отвлекает меня вопросами и комментариями	
8	Что бы я ни высказал, собеседник всегда охлаждает мой пыл	
9	Собеседник всегда старается опровергнуть меня	
10	Собеседник передергивает смысл моих слов и вкладывает в них другое содержание	
11	Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет меня защищаться	
12	Иногда собеседник спрашивает меня, делая вид, что не расслышал	
13	Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы согласиться	
14	Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонним: играет сигаретой, протирает стекла и т. д., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен	
15	Собеседник делает выводы за меня	
16	Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование	
17	Собеседник всегда смотрит на меня очень внимательно, не мигая	
18	Собеседник смотрит на меня как бы оценивая. Это беспокоит	
19	Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что он думает также	
20	Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает	
21	Когда я говорю о серьезном, а собеседник вставляет смешные истории, шуточки, анекдоты	
22	Собеседник часто глядит на часы во время разговора	
23	Когда я вхожу в кабинет, он бросает все дела и все внимание обращает на меня	
24	Собеседник ведет себя так, будто я мешаю ему делать что-нибудь важное	
25	Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое его высказывание завершается вопросом: «Вы тоже так думаете?» или «Вы несогласны?»	

Обработка результатов. Подсчитайте процент ситуаций, вызывающих досаду и раздражение.
Интерпретация:

70–100% – Вы плохой собеседник. Вам необходимо работать над собой и учиться слушать.

40–70% – Вам присущи некоторые недостатки. Вы критически относитесь к высказываниям, Вам еще недостает некоторых достоинств хорошего собеседника, избегайте поспешных выводов, не заостряйте внимания на манере говорить, не притворяйтесь, ищите скрытый смысл сказанного, не монополизируйте разговор.

10–40% – Вы хороший собеседник, но иногда отказываете партнеру в полном внимании. Повторяйте вежливо его высказывания, дайте ему время раскрыть свою мысль полностью, приспособляйте свой темп мышления к его речи и можете быть уверены, что обращаться с Вами будет еще приятнее.

0–10% – Вы отличный собеседник. Вы умеете слушать, Ваш стиль общения может стать примером для окружающих.

ТЕСТ: «УМЕЕТЕ ЛИ ВЫ СЛУШАТЬ?» (2).

Инструкция. На 10 вопросов следует дать ответы, которые оцениваются:

- «почти всегда» – 2 балла,
- «в большинстве случаев» – 4 балла,
- «иногда» – 6 баллов,
- «редко» – 8 баллов,
- «почти никогда» – 10 баллов.

1. Стараетесь ли Вы «свернуть» беседу в тех случаях, когда тема (или собеседник) неинтересны Вам?
2. Раздражают ли Вас манеры Вашего партнера по общению?
3. Может ли неудачное выражение другого человека спровоцировать Вас на резкость или грубость?
4. Избегаете ли Вы вступать в разговор с неизвестным или малознакомым Вам человеком?
5. Имеете ли Вы привычку перебивать говорящего?
6. Делаете ли Вы вид, что внимательно слушаете, а сами думаете совсем о другом?
7. Меняете ли Вы тон, голос, выражение лица в зависимости от того, кто Ваш собеседник?
8. Меняете ли Вы тему разговора, если он коснулся неприятной для Вас темы?
9. Поправляете ли Вы человека, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова, названия, вульгаризмы?
10. Бывает ли у Вас снисходительно-менторский тон с оттенком пренебрежения и иронии по отношению к тому, с кем Вы говорите?

Обработка и интерпретация. Чем больше баллов, тем в большей степени развито умение слушать. Если набрано более 62 баллов, то слушатель «выше среднего уровня». Обычно средний балл слушателей – 55.

Для количественной оценки стиля общения педагога следует заполнить тестовую карту коммуникативной деятельности, разработанную на основе анкеты А. А. Леонтьева. Для этого необходимо выступить в качестве экспертов четверем-пяти лицам, имеющим опыт общения с аудиторией. Каждый эксперт работает независимо, после чего находится усредненная оценка. Оценку проводить по предлагаемой шкале, а при обсуждении попытаться обосновать, какие действия педагога вызвали те или иные оценки.

1.	Доброжелательность	7 6 5 4 3 2 1	Недоброжелательность
2.	Заинтересованность	7 6 5 4 3 2 1	Безразличие
3.	Поощрение инициативы обучаемых	7 6 5 4 3 2 1	Подавление инициативы
4.	Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)	7 6 5 4 3 2 1	Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж)

5.	Активность (все время в общении, держит обучаемых в «тонусе»)	7 6 5 4 3 2 1	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
6.	Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	7 6 5 4 3 2 1	Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории, направлен как бы на себя)
7.	Дифференцированность (индивидуальный подход) в общении	7 6 5 4 3 2 1	Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода к обучаемым)

Если усредненная оценка экспертов колеблется в пределах 45–49 баллов, то коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия. Педагог достиг вершин своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Как дирижер, прекрасно распределяет свое внимание, все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми. Непосвященному может показаться, что собралась компания давно знающих друг друга людей для обсуждения последних событий. Однако при этом все заняты общим делом, а занятие достигает поставленной цели.

35–44 балла – высокая оценка. Дружеская непринужденная атмосфера царит в аудитории. Все участники занятия заинтересованно наблюдают за педагогом или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Педагог корректно направляет ход занятия, не забывая отдавать должное юмору и остроумию собравшихся. Всякое удачное предложение тут же подхватывается и поощряется умеренной похвалой. Занятие проходит продуктивно в активном взаимодействии сторон.

20–34 балла – характеризуют педагога как вполне удовлетворительно овладевшего приемами общения. Его коммуникативная деятельность довольно свободна по форме, он легко входит в контакт с обучаемыми, но не все оказываются в поле его внимания. В импровизированных дискуссиях он опирается на наиболее активную часть собравшихся, остальные же выступают большей частью в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. Содержание занятия может произвольно приноситься в жертву форме общения. Здесь возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

11–19 баллов – низкая оценка коммуникативной деятельности. Имеет место односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива подавляется доминирующим положением педагога. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактной модели общения.

7–10 баллов – очень низкая оценка. Всякое взаимодействие с обучаемыми отсутствует. Общение развивается по моделям дикторского или гипорефлексивного стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио. Педагогические функции ограничиваются лишь информационной стороной.

Анализ поля взаимодействия «учитель–ученик» показывает, что основная его специфика обусловлена ролевыми позициями участников. Причем попытки замены ролевого воздействия учителя личностным влиянием отнюдь не всегда приводят к успеху.

Рассмотрение взаимоотношений «учитель–ученик» через призму ролевых позиций привело к созданию традиции оценки специфики складывающихся отношений, в рамках которой учитель всегда и легко находит контакт и взаимопонимание с учеником. Естественно, что вопрос о необходимости учета их совместимости тем самым просто снимается. И несмотря на то, что во всех сферах человеческой деятельности, «обрекающих» людей на совместное существование в течение длительного времени, вопросы физиологической и психологической совместимости давно стали объектом пристального внимания, школа остается как бы вне этих понятий.

Попадая в конкретный класс, к конкретному учителю, ребенок также имеет весьма ограниченный выбор, который не позволяет ему избежать нежелательного и даже, может быть, неприятного взаимодействия с педагогом. Очевидно, что даже такое условно-схематичное противопоставление учителя и школьника ни к чему конструктивному не приводит. Обращаясь к вопросу о сотрудничестве

учителя и ученика, В. А. Сластенин считает, что оба они должны называться «центральными» в социально-психологической связке и при непрременной иерархии: «Школа существует не для учителя, а для ученика. Именно он должен выступать там "центральным" субъектом, а не обезличенным объектом педагогических воздействий...» [191, С. 7].

Во многих школах используется анкета «Учитель–ученик». В анкету включено 24 вопроса, выявляющих отношение учеников к учителю по трем параметрам (по 8 вопросов) – гностическому, эмоциональному, поведенческому.

Инструкция. Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если Вы считаете, что оно верно и соответствует Вашим отношениям с учителем, то напишите «Да», если оно неверно, то – «Нет».

1. Учитель умеет точно предсказать успехи своих учеников.
2. Мне трудно ладить с учителем.
3. Учитель – справедливый человек.
4. Учитель умело готовит меня к контрольным и экзаменам.
5. Учителю явно не хватает чуткости в отношениях с людьми.
6. Слово учителя для меня закон.
7. Учитель тщательно планирует работу со мной.
8. Я вполне доволен учителем.
9. Учитель недостаточно требователен ко мне.
10. Учитель всегда может дать разумный совет.
11. Я полностью доверяю учителю.
12. Оценка учителя очень важна для меня.
13. Учитель в основном работает по шаблону.
14. Работать с учителем – одно удовольствие.
15. Учитель уделяет мне мало внимания.
16. Учитель, как правило, не учитывает моих индивидуальных особенностей.
17. Учитель плохо чувствует мое настроение.
18. Учитель всегда выслушивает мое мнение.
19. У меня нет сомнений в правильности и необходимости методов и средств, которые применяет учитель.
20. Я не стану делиться с учителем своими мыслями.
21. Учитель наказывает меня за малейший проступок.
22. Учитель хорошо знает мои слабые и сильные стороны.
23. Я хотел бы стать похожим на учителя.
24. У нас с учителем чисто деловые отношения.

Обработка. Каждый вопрос, совпадающий с «ключом», оценивается в 1 балл.

Гностический компонент включает вопросы:

ответ «Да» – 1, 4, 7, 10, 19, 22;

ответ «Нет» – 13, 16.

Эмоциональный компонент включает вопросы:

ответ «Да» – 8, 11, 14, 23;

ответ «Нет» – 2, 5, 17, 20.

Поведенческий компонент включает вопросы:

ответ «Да» – 3, 6, 12, 18;

ответ «Нет» – 9, 15, 21, 24.

Гностический компонент выявляет уровень компетентности учителя как специалиста с точки зрения ученика, эмоциональный – определяет степень симпатии ученика к учителю, а поведенческий – показывает, как складывается реальное взаимодействие учителя и ученика. При сравнении учителей разных классов целесообразно использовать суммарный показатель.

При оценке учителя учащимися, вероятно, самой большой проблемой явится необходимость избавиться от субъективизма и сведения счетов. Более объективной и этически оправданной должна стать не непосредственная оценка качеств личности преподавателя и его деятельности, а оценка опосредствованная, когда ученики оценивают свою деятельность на уроках конкретного учителя.

Вероятно, еще более повысить объективность оценки педагога можно за счет выявления отношений, высказанных в адрес оцениваемого выпускниками школ, теми, которые уже начали трудовую деятельность и в ретроспективе уже могут сравнить, выделить и оценить весь корпус преподавателей, занимавшихся с ними. Однако в этом случае естественное преимущество при прочих равных условиях достается учителям старших классов, тем, кто готовил учеников к выпускным экзаменам. В связи с этим проводить анкетирование учащихся необходимо в приблизительно равных для всех учителей условиях, например, вскоре после контрольной или сдачи экзамена по предмету, учитывая, что чем старше ученик, тем более объективной и критичной является оценка.

К оцениванию не стоит привлекать учеников младших классов, которые дают некритичные, завышенные оценки учителям по всем параметрам, даже если сами не очень понимают, что они означают. В данном случае вполне возможно использовать для этих целей родителей учащихся. К оцениванию деятельности, организуемой учителем на уроке, следует допускать только успевающих учеников или авторитетных лиц из ученической среды, специально выдвинутых для этой цели, т. е. лиц, которым учащиеся делегируют свои права по оценке преподавателей. Необходимо также, чтобы половозрастной состав учеников-оценщиков в каждой группе был примерно одинаков.

Кроме того, при рассмотрении полученных результатов следует определить их интервал достоверности, с тем чтобы не допустить искажения оценок. Обычно достоверные данные заключены в интервале между 25 и 75% от максимального возможного результата: $0,25x_{\max} < 0_{\text{дост}} < 0,75x_{\max}$.

Если результаты анкетирования не укладываются в этот интервал, то их, скорее всего, следует признать недействительными: чрезвычайно низкая оценка может свидетельствовать о сговоре класса, с тем чтобы избавиться от преподавателя, а слишком высокая – о некритичном оценивании.

Одновременно с опросом учеников или родителей должно быть выяснено мнение о деятельности преподавателя его коллег, работающих с ним в школе. В данном случае, хотя и может использоваться обычная недифференцированная оценка, более предпочтительно использовать анкету, аналогичную той, которую заполняли ученики, чтобы иметь возможность сопоставить полученные результаты. Нецелесообразность оценки коллег «вообще» заключается в том, что когда при этом каждый оценивает каждого, будучи оцениваем сам, то допускает ошибки, которые получили название ошибок «великодушия». Кроме того, при оценивании «вообще» большое влияние оказывает скрытый характер некоторых особенностей деятельности педагога и ограниченные возможности наблюдать их в учебном процессе.

В качестве еще одного компонента профессионального педагогического общения может быть рассмотрено умение понимать личность ученика. Важность этого определяется тем, что исключение объекта деятельности из рассмотрения при оценке профессионализма педагога ведет к утрате специфики деятельности и, по сути, игнорирует всю сферу отношений в системе «учитель–ученик». Не имея объекта, деятельность лишена смысла. Более того, когда объект рассматривается как нечто неизменное, заданное, не учитывается его внутренняя структура, эффективность деятельности резко снижается. Традиционный подход к учащемуся как к пассивному объекту педагогического воздействия привел к формированию у представителей учительской профессии жестких «учительских» стереотипов поведения, уместных применительно лишь к некоему среднестатистическому эталону ученика, в котором не всегда учитывается не только возраст, но и пол.

Однако такая эмоциональная форма познания другого человека, как эмпатия, нередко недостаточно представлена в структуре личности педагога. Причем наиболее слабо проявляется та форма эмпатии, которая направлена от взрослого к ребенку, т. е. которую можно назвать межвозрастной, нисходящей. В то же время именно данный компонент мышления обуславливает должный уровень решения педагогических проблем, требующих ориентации в психологии школьника, понимания его личности. Учителя с неразвитой эмпатией нередко допускают педагогическую бестактность, прибегают к неоправданным наказаниям или морализированию. Они неспособны стать на место ребенка, ориентироваться в мире значимых для него переживаний, принять его оценки как свои собственные, а, следовательно, не понимают его психологии.

Структура рефлексивных способностей достаточно сложна и включает в себя не только выявление системы ведущих целей и мотивов поведения и распознавание на основе анализа поступка ученика его личности, но и преодоление негативных стереотипов и установок при распознавании личности ученика, проникновение в скрытые резервы ее развития, предвидение поведения и деятельности детей в определенных жизненных ситуациях и направление дальнейшего развития каждого из них.

Среди различных переменных, обуславливающих понимание учителем учащегося, можно отметить

влияние преподаваемого предмета на восприятие учащихся. Поэтому учителя гуманитарных дисциплин полнее, глубже характеризуют коммуникативные и рефлексивные качества учеников, в то время как учителя политехнического цикла проявляют более глубокое и разностороннее знание черт характера, выражающих отношение учеников к труду. Кроме того, эти учителя лучше знают особенности математических, конструктивно-технических и спортивных интересов своих учеников. Это объясняется тем известным фактом, что на взаимопонимание людей положительно влияют гуманитарные дисциплины, искусство, и поэтому психологическая сторона литературного знания является одним из источников познания человеком других людей и самого себя, источником его нравственного развития.

По их перцептивным способностям можно разделить всех учителей на два типа. Первый из них предполагает сложную дифференцированность в понимании учеников, высокий уровень идентификации, основанный на нестереотипности оценок учеников и себя, выраженность как конкретной педагогической эмпатии на уроке, так и общих эмпатических тенденций. Второй тип характеризуется сложной интегрированностью в понимании учеников, низким уровнем идентификации, связанным со стереотипностью оценок себя и учеников как носителей ролей «учитель» и «ученик», проявлением лишь общих эмпатических тенденций.

ОЦЕНКА СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА К ЭМПАТИИ

По определению, эмпатия (сопереживание) – умение поставить себя на место другого, способности человека к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Сопереживание – это принятие тех чувств, которые испытывает некто другой так, как если бы они были нашими собственными.

Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Она делает поведение человека социально обусловленным. Развитая у человека эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера по общению и прежде всего в обучении и воспитании. Поэтому эмпатия рассматривается как профессионально важное качество педагога. Как отмечал В. А. Сухомлинский, «учителю следует начинать с элементарного, но вместе с тем и наитруднейшего – с формирования способности ощущать душевное состояние другого человека, уметь ставить себя на место другого в самых разных ситуациях». И далее: «Глухой к другим людям – останется глухим к самому себе: ему будет недоступно самое главное в самовоспитании – эмоциональная оценка собственных поступков».

Опросник содержит шесть диагностических шкал эмпатии, выражающих отношение к родителям, животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. В опроснике 36 утверждений, по каждому из которых испытуемый должен оценить, в какой мере он с ним согласен или не согласен, используя шесть вариантов ответов: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да». Каждому варианту ответа соответствует числовое значение: 0, 1, 2, 3, 4, 5.

Инструкция. Предлагаем оценить несколько утверждений. Ваши ответы не будут расцениваться как хорошие или плохие, поэтому просим проявить откровенность. Над утверждениями не следует долго раздумывать. Достоверные ответы те, которые первыми пришли в голову. Прочитав в опроснике утверждение, в соответствии с его номером отметьте в ответном листе Ваше мнение под одной из шести градаций: «не знаю», «никогда или нет», «иногда», «часто», «почти всегда», «всегда или да». Ни одно из утверждений пропускать нельзя.

Если в процессе работы у испытуемого возникнут вопросы, то экспериментатор должен дать разъяснения, но так, чтобы испытуемый не оказался сориентированным этим разъяснением на тот или иной ответ.

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжают годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться в конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.

10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.
11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить самостоятельно.
32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.
33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.
34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.
35. Беспорядочных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.
36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка результатов. Ее следует начинать с определения достоверности данных. Для этого необходимо подсчитать, сколько ответов определенного типа дано на указанные номера утверждения опросника. «Не знаю»: 2, 4, 16, 18, 33; «всегда или да»: 2, 7, 11, 13, 16, 18, 23. Кроме того, следует выявить, сколько раз ответ типа «всегда или да» получен на оба утверждения в следующих парах: 7и17, 10 и 18, 17 и 31, 22 и 35, 34 и 36; сколько раз ответ типа «всегда или да» получен для одного из утверждений, а типа «никогда или нет» – для другого в следующих парах: 3 и 36, 1 и 3, 17 и 28. После этого суммируются результаты отдельных подсчетов. Если общая сумма – 5 или более, то результат исследования недостоверен; при сумме, равной 4 – результат сомнителен; если же сумма не более 3 – результат исследования может быть признан достоверным.

При недостоверных и сомнительных результатах целесообразно, если это возможно, выяснить причины негативного отношения испытуемого к исследованию. Следует иметь в виду, что недостоверные результаты могут быть обусловлены, помимо нежелания обследоваться или стремлений преднамеренно давать противоречивые, неискренние ответы, например, нарушением некоторых психических функций, их развития, а также социальным инфантилизмом.

При достоверных результатах исследования дальнейшая обработка данных направлена на получение количественных показателей эмпатии и ее уровня.

Единая метрическая униполярная шкала интервалов позволяет, пользуясь ключом-дешифратором, получить общую характеристику эмпатии на основании данных, которые представляют все диагностические шкалы и дают характеристики отдельных составляющих эмпатии.

К л ю ч - дешифратор:

Шкала	Номер утверждения
-------	-------------------

Номер	Название	
I	Эмпатия с родителями	10, 13 16
II	Эмпатия с животными	19, 22, 25
III	Эмпатия со стариками	2, 5, 8
IV	Эмпатия с детьми	26, 29, 35
V	Эмпатия с героями художественных произведений	9, 12, 15
VI	Эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми	21, 24, 27

С помощью табл. 30 на основании полученных балльных оценок диагностируется уровень эмпатии по каждой из составляющих и в целом. (Количественные значения уровней были получены на выборке испытуемых 16–22-летнего возраста, численностью 684 человека.)

Таблица 30

Уровни эмпатии

Уровень	Количество баллов	
	по шкалам	в целом
Очень высокий	15	82–90
Высокий	13–14	63–81
Средний	5–12	37–62
Низкий	2–4	12–36
Очень низкий	0–1	5–11

Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций:

82–90 баллов – это очень высокий уровень эмпатийности. У Вас болезненно развито сопереживание. В общении, как барометр, тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно оттого, что окружающие используют Вас в качестве громометла, обрушивая на Вас свое эмоциональное состояние. Плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют Вам свои тайны и идут за советом. Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты, не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает Вас. В то же время сами очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия Вашего шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни Вы близки к невротическим срывам. Позаботьтесь о своем психическом здоровье.

63–81 балл – высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть, и дети тянутся к Вам. Окружающие ценят Вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах Вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести Вас из равновесия.

37–62 балла – нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать Вас «толстокожим», но в то же время Вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях судить о других более склонны по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараетесь понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение.

Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для Вас неожиданными. У Вас нет раскованности чувств, и это мешает Вашему полноценному восприятию людей.

12–36 баллов – низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся Вам непонятными и лишёнными смысла. Отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы – сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у Вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят Вам тем же: случаются моменты, когда чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют Вас своим вниманием. Но это исправимо, если Вы раскроете свой панцирь и станете пристальнее всматриваться в поведение своих близких и принимать их потребности как свои.

11 баллов и менее – очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше Вас. В межличностных отношениях нередко оказываетесь в неуклюжем положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда выглядите в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на нее бурно не реагировать. Вам необходима гимнастика чувств.

Анализ результатов. Его можно провести, представив их в виде круговой диаграммы. В круге выделяются шесть равных секторов по числу диагностических шкал, обозначенных римскими цифрами от I до VI соответственно тому порядку, в каком они перечислены в ключе-дешифраторе. В площади круга вычерчивается окружность с таким расчетом, чтобы оси диаграммы (линии, разграничивающие соседние сектора) были разделены на 15 равных отрезков. Каждый отрезок соответствует одному баллу, нулевая точка в центре круга. На этой координатной сетке в каждом секторе наносится выделяющаяся (толщиной линии, цветом) очерковая дуга с радиусом, соответствующим числу баллов, полученных по определенной диагностической шкале в исследовании. Очевидно, что чем ближе очерковые дуги расположены к центру круга, тем ниже уровни составляющих эмпатии. Ступенчатость расположения очерковых дуг – свидетельство неравномерного развития отдельных составляющих эмпатии.

Для интерпретации данных, полученных при исследовании эмпатии, необходимо располагать хотя бы минимумом сведений об особенностях жизненного пути испытуемого, о его поведении и характере, об условиях воспитания и обучения, о ближайшем социальном окружении. Это дает возможность сделать обоснованное психологическое заключение и дать необходимые рекомендации.

Оценить рефлексивные способности учителя можно также, рассмотрев соотношения самооценок педагогов и оценок их учащимися. Используя этот прием, Б. П. Ковалев разделил всех учителей на 5 типов, или групп [87]:

1-я группа – самооценка соответствует оценке их учащимися, характерен демократический стиль общения;

2-я группа – правильно прогнозирует свою оценку, но самооценка неадекватна, характерна авторитарность в общении;

3-я группа – адекватная самооценка и неадекватный прогноз, в отношениях характерна либеральность; хорошие отношения с учащимися и доброжелательность;

4-я группа – низкая адекватность представлений и самооценки, такие учителя стремятся узнать мнение о себе у учащихся, но не умеют общаться, отсюда часты конфликты. Характерен авторитарный или ситуативный стиль общения;

5-я группа – их представления противоположны мнению о них учащихся, что вызывает наибольшие трудности в общении.

Как видно, здесь уже предпринята попытка вернуться к строительству типизации педагогов не по одному отдельному качеству, а связать тип с более общими характеристиками личности, такими, например, как стиль общения, т. е. имеется выход в реальные отношения учителей и учащихся.

В. И. Карикаш экспериментально выделяет пять наиболее распространенных типов общения

педагогов.

Первый тип – личностно-деловой. Представители этого типа дифференцированно оценивают учащихся: у них менее, чем у других учителей, прослеживается зависимость оценивания личностных качеств ученика от его деловых качеств и успеваемости.

Второй тип – избирательно-деловой. Для лиц, принадлежащих к этому типу, характерна более полная оценка крайних полюсов своих отношений к «лучшим» и «трудным» ученикам (с их точки зрения). При этом оценки «лучшим» завышаются, а оценки «трудным» занижаются. Остальные ученики, а их большинство, выпадают из поля зрения учителя.

Третий тип – формально-деловой. Данный тип учителей оценивает отношение к отдельным ученикам на основании их принадлежности к определенной группе.

Четвертый тип – представляет собой «симбиоз» предыдущих. Он выделяет «лучших» и «трудных», строя с ними отношения на личностно-деловом уровне, а с другой стороны, отношения к остальным ученикам не дифференцированы и остаются формально-деловыми.

Пятый тип – характеризуется диффузными отношениями с учащимися, что проявляется в неопределенности взаимодействия как с отдельными учениками, так и с группой.

По мнению автора, самой высокой продуктивностью обладает первый тип, низкая продуктивность у 3 и 4 типов, а 2 и 5 типы отличаются неустойчивостью [84].

А. А. Бодалев показал, что индивиды не в одинаковой мере хотят и умеют выбирать для каждого случая адекватный стиль общения, что не может не отразиться на деятельности отдельных учителей: «В то время как одни из них могут проявлять своеобразную гибкость и, учитывая особенности участвующих в общении людей, вносить в свою манеру общения требуемые обстоятельствами коррективы, другие на такие изменения не способны и в общении с разными категориями лиц обнаруживают один и тот же, ставший для них привычным, способ поведения» [32, С. 65].

ТЕСТ «ТРАНСАКТНЫЙ АНАЛИЗ ОБЩЕНИЯ».

Трансакция – единица акта общения, в течение которой собеседники, находящиеся в одном из трех состояний «Я» обмениваются парой реплик.

Обращаясь к другому человеку, мы обычно выбираем себе и собеседнику одно из трех возможных состояний нашего «Я»: состояние РОДИТЕЛЯ, ВЗРОСЛОГО или ДИТАТИ.

Характеристики состояний:

назидательный, самоуверенно-агрессивный	РОДИТЕЛЬ	учит, направляет оценивает, осуждает опекает
рациональный, корректный, сдержанный	ВЗРОСЛЫЙ	трезво оценивает, логически мыслит, владеет собой
эмоциональный, неуверенный, подчиняемый	ДИТЯ	капризничает, упрямится, творит, протестует

Человек, говоря первую фразу, задает тон разговора тем, что невольно выбирает себе и собеседнику подходящее состояние «Я». Деловое общение должно происходить на уровне В = В.

Трансактный анализ общения позволит Вам овладеть тонкостями делового общения: более точно улавливать скрытый смысл сказанного, стать инициатором общения, избежать тактических и стратегических ошибок контакта.

Эти три «Я» сопровождают нас всю жизнь. Зрелый человек умело использует разные формы поведения, лишь бы они были уместны. Самоконтроль и гибкость помогают ему вовремя вернуться во «взрослое» состояние, что особенно и отличает зрелую личность от юнца, пусть даже солидного возраста.

Попробуйте оценить, как сочетаются эти три «Я» в Вашем поведении? Для этого оцените приведенные высказывания в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.

3. Родители (как более взрослые люди) должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подучиться, как маленькому.
8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удастся видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны беспрекословно следовать указаниям родителей.
16. Я – увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека – объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступить.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

Обработка. Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам:

- 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 (Д – «дитя»);
- 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 (В – «взрослый»);
- 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 (Р – «родитель»).

Расположите соответствующие символы в порядке убывания веса. Если у вас получилась формула ВДР, то значит, что Вы обладаете развитым чувством ответственности, в меру импульсивны и непосредственны и не склонны к назиданиям и поучениям. Вам можно пожелать лишь сохранить эти качества и впредь. Они помогут в любом деле, связанном с общением, коллективным трудом, творчеством.

Хуже, если на первом месте стоит Р. Категоричность и самоуверенность противопоказаны, например, педагогу, организатору – словом, всем, кто в основном имеет дело с людьми, а не с машинами.

Сочетание РДВ порой способно осложнить жизнь обладателю такой характеристики. «Родитель» с детской непосредственностью режет «правду-матку», ни в чем не сомневаясь и не заботясь о последствиях. Но и тут нет особых поводов для уныния. Если Вас не привлекает организаторская работа, шумные компании и Вы предпочитаете побыть наедине с книгой, кульманом или этюдником, то все в порядке. Если же нет и Вы захотите передвинуть свое Р на второе или даже на третье место, то это вполне осуществимо. Вам помогут и так называемые группы тренировки общения, организованные профессиональными психологами во многих городах.

Д во главе приоритетной формулы – вполне приемлемый вариант, скажем, для научной работы. Эйнштейн, например, однажды шутливо объяснил причину своих научных успехов тем, что он развивался медленно и над многими вопросами задумался лишь тогда, когда люди обычно уже перестают о них думать.

Но детская непосредственность хороша до определенных пределов. Если она начинает мешать делу, то, значит, пора взять свои эмоции под контроль.

Разные стили общения учителей порождают у учащихся различные эмоциональные состояния. Педагоги с негибкой манерой поведения в общении вызывают благоприятную эмоциональную реакцию у учащихся часто случайно, только потому, что выработанная у них манера общения «подошла» к индивидуальным особенностям учащихся. В то же время в массе других случаев, когда ставший типичным для них способ общения разойдется с представлениями учеников, учителя, сами того не ведая, стимулируют проявления недовольства, укрепляют и поддерживают отрицательное отношение не только к себе, но и к предмету.

В реальной практике школы преобладает дисциплинарно-аффективный тип педагогического воздействия, берущий за основу не активность учащегося, не творческий характер его деятельности, а жесткое подчинение его поведения и действий педагогу, неукоснительное соблюдение этой линии, ставящее требовательность и подчинение в основу всех применяемых методов воздействия.

Обозначенный тип воздействия обычно рассматривается в рамках дихотомической семантической оси: личностный–безличностный, демократический–авторитарный, мотивирующий–контролирующий, синтонно–эмпатирующий–гипосензитивный, помогающий–мешающий, развивающий–деформирующий, побуждающий–подавляющий, поощряющий–угрожающий и пр.

Кроме того, создавая неодинаковый опыт эмоциональных переживаний у школьников, похожих друг на друга по учебным успехам или по присущему им отношению к общественной работе, воспитатели, различающиеся стилем общения с учащимися, по-разному воздействуют на формирование характерологических качеств подростков, даже если школьники одинаково успевают или проявляют одинаковую активность при выполнении общественных поручений.

Как показывают результаты опроса, учителя, школьники и их родители представляют как бы разные взгляды на один и тот же процесс (табл. 31).

Таблица 31

Распределение ответов на вопрос «Как складываются отношения учащихся с учителями школы?», % от числа ответов

№ п/п	Отношения	Учащиеся	Родители
1	Отношения ограничиваются только учебными вопросами	35,8	39,0
2	Хорошие отношения только с одним-двумя учителями	30,2	24,8
3	Учителя не очень интересуют школьников, да и они им не очень интересны	6,3	12,5
4	Отношения носят откровенный, доверительный характер	9,8	9,2
5	Можно всегда посоветоваться по жизненно важным для себя вопросам	9,4	7,2
6	Отношения в основном на подчинении («сказали – делай»)	6,0	5,6
7	Чаще всего отношения носят конфликтный характер	3,8	1,7

Даже с учетом некоторого несовпадения мнений учеников и родителей можно сделать вывод об отчуждении значительной части школьников от полноценных человеческих взаимоотношений с учителями. Чаще всего их взаимодействие носит сугубо функциональный характер, причем такой тип отношений нарастает по мере перехода школьников из класса в класс.

Одновременно подчеркнем, что у многих из опрошенных доминантными в отношении к профессии является не приоритет ее ценностей, а привыкание к ней (табл. 32).

Таблица 32

Распределение ответов учителей на вопрос «Как вы оцениваете отношения со школьниками», % от числа опрошенных

№ п/п	Отношения	Стаж работы		
		до 5 лет	от 5 до 10 лет	более 10 лет
1	Чаще всего они носят конфликтный характер	18,5	21,4	23,1
2	Учащиеся и учителя, как правило, безразличны друг другу	13,9	12,2	15,3
3	Отношения ограничиваются учебными вопросами	22,9	19,8	16,0
4	Хорошие отношения у каждого школьника	22,3	20,5	17,3

5	лишь с одним-двумя учителями С большинством учителей отношения учащихся имеют теплый, неформальный характер	24,4	26,1	28,3
---	--	------	------	------

Рассмотрение оценок, даваемых учителями своим отношениям с учащимися, показывает, что по мере вхождения в педагогическую профессию все больше учителей считают, что отношения с учащимися носят неформальный, теплый характер, и все меньше учителей считают, что их отношения ограничены лишь учебными вопросами. Однако можно заметить и другую тенденцию – все больше учителей отмечает конфликтный характер отношений с учащимися. Таким образом, можно заключить, что взаимоотношения с учащимися все больше поляризуются по шкале «теплые отношения – конфликтные отношения», что свидетельствует о их стереотипизации и однозначности, с меньшим количеством промежуточных вариантов.

Отметим также, что профессиональная деятельность педагогов не всегда опирается на поддержку родителей. Единодушные участники опроса указывает на устойчивость систем отношений (табл. 33).

Таблица 33

Распределение ответов учителей на вопрос «Как складываются ваши отношения с родителями учащихся?», % от числа ответов

№ п/п	Отношения	Стаж работы		
		до 5 лет	от 5 до 10 лет	более 10 лет
1	Отношения только на родительских собраниях и если вызовут в школу	42,7	39,4	33,4
2	Отношения ограничиваются только учебными вопросами	31,1	31,7	29,3
3	Отношения носят доверительный характер	15,6	15,3	25,6
4	Хорошие отношения только с одним-двумя учителями	10,1	13,0	9,3
5	Сложилась конфликтные отношения	0,4	0,6	2,4

Во взаимоотношениях с родителями просматривается та же тенденция: с ростом стажа педагогической деятельности все меньше становится родителей, с которыми общение ограничивается лишь учебными вопросами или родительскими собраниями, а увеличивается число родителей, с которыми установились определенные отношения.

Основная причина этого положения кроется в статусе учителя. Вслед за рядом специалистов подчеркнем, что его профессиональная деятельность стала носить остро противоречивый характер, связанный с необходимостью выполнения им двух диалектически сопряженных друг с другом функций – государственного служащего и социального работника, воспитателя в широком смысле этого слова. Ориентация учителей на выполнение той или иной функции и определяет их отношение к процессам, происходящим в школьной жизни.

Как государственный служащий учитель призван обеспечить соответствие результатов обучения и воспитания школьников интересам государственной системы, которая, строго регламентируя его деятельность, обязывает учителя обеспечить подготовку школьников, одинаково соответствующую нормативным требованиям государственных программ обучения и воспитания, что, следовательно, подразумевает сосредоточение внимания учителей на воспитании в детях в первую очередь дисциплинированности, исполнительности, строгого послушания, основанных на уравнилельных требованиях.

Как социальный работник учитель несет ответственность за полноту и всесторонность удовлетворения потребностей в общем образовании самых различных индивидов. В этом случае деятельность учителя осуществляется в условиях очевидной дифференциации их потребностей и общем образовании, которое, как было показано выше, эволюционирует в сторону «социально

специализированного». Это, соответственно, предполагает формирование демократических отношений со своими учениками, учет их потребностей и интересов.

Другим направлением, где закладывалась база подхода к изучению педагогического взаимодействия, было изучение педагогического такта. Одним из ведущих ученых, занимавшихся этой проблемой, был И. В. Страхов. В качестве исходного признака педагогического такта И. В. Страхов, вслед за К. Д. Ушинским, указывал меру педагогического воздействия и аналогичное проявление личностного влияния педагога на ученика на вербально-семантическом и экспрессивном уровнях [199]. Можно отметить, что понятие меры трактовалось И. В. Страховым как соответствие педагогического воздействия решаемой учебно-воспитательной задаче, психологической ситуации урока, психическому состоянию соучастников деятельности и другим факторам, воплощающим психолого-педагогический подтекст урока.

Вторым существенным признаком педагогического такта является единство обращения и отношения, под которым подразумевалась психологическая адекватность информационно-семантической (содержательной) и эмоционально-выразительной характеристик системы общения учителя с учениками. Важно, чтобы смысловая сторона учительского обращения получала ситуативно оправданную эмоционально-экспрессивную поддержку.

В качестве еще одного значимого показателя такта учителя И. В. Страхов называет установление на уроке единства делового и психологического контактов. Речь идет о позитивном психолого-личностном насыщении деловых взаимоотношений в системе учитель–ученик–класс, что подразумевает ориентацию на индивидуально-возрастные качества учащихся, психические состояния, переживаемые отношения к деятельности и т. д.

И в данном исследовании была сохранена педагогическая направленность, не было акцентирования внимания на том, какова позиция ученика, по отношению к которому ведет себя тактично учитель. Ученик как один из субъектов педагогического общения не является простым «вместилищем» того, что дает ему педагог. Суть личности, подчеркивает Р. Р. Кондратов, не в пассивном усвоении готового опыта или в принятии обстоятельств, а в преобразовании их, в преобразовании своей деятельности и, в конечном счете, в самоизменении [92, С. 120].

Среди основных составляющих педагогического такта большую роль играет умение педагога контролировать себя в общении с учащимися.

ТЕСТ НА ОЦЕНКУ САМОКОНТРОЛЯ В ОБЩЕНИИ (Марион Снайдер)

Инструкция. Внимательно прочтите десять предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них Вы должны оценить как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется Вам верным или преимущественно верным, поставьте рядом с порядковым номером букву «В», если неверным или преимущественно неверным – букву «Н».

1. Мне кажется трудным искусство подражать повадкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

Обработка результатов.

1 балл – начисляется за ответ «Н» на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ «В» на все остальные. Подсчитайте сумму баллов. Если Вы искренне отвечали на вопросы, то о Вас, по-видимому, можно сказать следующее:

0–3 балла – у Вас низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении.

Некоторые считают Вас «неудобным» в общении по причине Вашей прямолинейности.

4–6 баллов – у Вас средний коммуникативный контроль, Вы искренни, но не сдержанны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

7–10 баллов – у Вас высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое Вы производите на окружающих.

Люди с высоким коммуникативным контролем, по Снайдеру, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «Я такой, какой я есть в данный момент». Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

Эффективному взаимодействию общающихся могут препятствовать самые разные факторы, известные, как барьеры общения. Такие объективные факторы как расстояние, отсутствие видимости и слышимости, – предмет анализа физиков и инженеров. Задача психологической службы – выявлять, анализировать и устранять субъективные факторы, связанные с личностными особенностями общающихся и сопутствующими общению обстоятельствами.

ОЦЕНКА УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ

Методика предназначена для оценки уровня конфликтности.

Инструкция. Внимательно прочтите приведенные ниже высказывания и выберите по одному ответу на каждый вопрос.

1. В общественном транспорте начался спор на повышенных тонах. Ваша реакция?
 - а) не принимаю участия;
 - б) кратко высказываюсь в защиту стороны, которую считаю правой;
 - в) активно вмешиваюсь, чем «вызываю огонь на себя».
2. Выступаете ли Вы на собраниях с критикой руководства?
 - а) нет;
 - б) только если имею для этого веские основания;
 - в) критикую по любому поводу не только начальство, но и тех, кто его защищает.
3. Часто ли спорите с друзьями?
 - а) только если люди необидчивые;
 - б) лишь по принципиальным вопросам;
 - в) споры – моя стихия.
4. Очереди, к сожалению, прочно вошли в нашу жизнь. Как Вы реагируете, если кто-то залезет в обход?
 - а) возмущаюсь в душе, но молчу: себе дороже;
 - б) делаю замечание;
 - в) прохожу вперед и начинаю наблюдать за порядком.
5. Дома на обед подали недосоленное блюдо. Ваша реакция?
 - а) не буду поднимать бучу из-за пустяков;
 - б) молча возьму солонку;
 - в) не удержусь от едких замечаний и, быть может, демонстративно откажусь от еды.
6. Если на улице, в транспорте Вам наступили на ногу...
 - а) с возмущением посмотрю на обидчика;
 - б) сухо сделаю замечание;
 - в) выскажусь, не стесняясь в выражениях!
7. Если кто-то из близких купил вещь, которая Вам не понравилась...
 - а) промолчу;
 - б) ограничусь коротким тактичным комментарием;
 - в) устрою скандал.
8. Не повезло в лотерее. Как Вы к этому отнесетесь?
 - а) постараюсь казаться равнодушным, но в душе дам себе слово никогда больше не участвовать в ней;
 - б) не скрою досаду, но отнесусь к происшедшему с юмором, пообещав взять реванш;
 - в) проигрыш надолго испортит настроение.

Обработка результатов. Подсчитайте набранные очки, исходя из того, что каждое а – 4 очка, б – 2, в – 0 очков.

Если полученная сумма составляет:

22–32 очка – Вы тактичны и миролюбивы, ловко уходите от споров и конфликтов, избегаете критических ситуаций на работе и дома. Изречение «Платон мне друг, но истина дороже!» никогда не было Вашим девизом. Может быть, поэтому Вас иногда называют приспособленцем. Наберитесь смелости, если обстоятельства требуют высказываться принципиально, невзирая на лица.

12–20 очков – Вы слывете человеком конфликтным. Но на самом деле конфликтуете, лишь если нет иного выхода и другие средства исчерпаны. Вы твердо отстаиваете свое мнение, не думая о том, как это отразится на Вашем служебном положении или приятельских отношениях. При этом не выходите за рамки корректности, не унижаетесь до оскорблений. Все это вызывает к Вам уважение.

10 очков и менее – споры и конфликты для Вас – это воздух, без которого Вы не можете жить. Любите критиковать других, но, если слышите замечания в свой адрес, можете «съесть живьем». Ваша критика – ради критики, а не для пользы дела. Очень трудно приходится тем, кто рядом с Вами на работе и дома. Ваша несдержанность и грубость отталкивает людей. Не поэтому ли у Вас нет настоящих друзей? Словом, постарайтесь перебороть свой вздорный характер!

ОЦЕНКА СПОСОБОВ РЕАГИРОВАНИЯ В КОНФЛИКТЕ (К. Н. Томас)

Методика определяет типические способы реагирования на конфликтные ситуации. Можно выявить, насколько педагог склонен к соперничеству и сотрудничеству в коллективе, в школьном классе, стремится к компромиссам, избегает конфликтов или, наоборот, старается обострить их, а также оценить степень адаптации каждого члена коллектива к совместной деятельности.

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, в чем мы оба согласны.

2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение,

б) Я пытаюсь уладить его с учетом всех интересов другого человека и моих собственных.

3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение,

б) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.

5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого.

б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6. а) Я пытаюсь избежать неприятности для себя.

б) Я стараюсь добиться своего.

7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, с тем чтобы со временем решить его окончательно.

б) Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

9. а) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.

б) Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.

б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

б) Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет на встречу.

13. а) Я предлагаю среднюю позицию.

б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.

14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.
б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.
15. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.
б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.
16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.
17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.
18. а) Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
б) Я даю другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.
19. а) Первым делом я пытаюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.
б) Я стараюсь отложить спорные вопросы с тем, чтобы со временем решить их окончательно.
20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Ведя переговоры, стараюсь быть внимательным к другому.
б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей и другого человека.
б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
б) Иногда предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. а) Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.
б) Я стараюсь склонить другого на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.
б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую стремлюсь избежать споров.
б) Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.
б) Я всегда занимаю такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.
- По каждому из пяти разделов опросника (соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление) подсчитывается количество ответов, совпадающих с «ключом».

К л ю ч опросника:

Соперничество:	3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.
Сотрудничество:	2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.
Компромисс:	2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.
Избегание:	1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21 а, 23б, 27а, 29б.
Приспособление:	1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Полученные количественные оценки сравниваются между собой для выявления наиболее предпочитаемой формы социального поведения испытуемого в ситуации конфликта, тенденции его взаимоотношений в сложных условиях.

Глава 10. ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Как показывают многочисленные исследования, одной из значимых характеристик социального окружения личности, определяющей по сути дела рамки и нормы ее поведения, является уровень социально-психологического развития коллектива [149, С. 154 и др.]. Именно поэтому психологи образовательных учреждений стремятся следить за динамикой групповых показателей в коллективе

учителей. А. С. Поляковой [149] показано, что учителя педагогических коллективов низкого уровня развития склонны ориентироваться при установлении значимых для них контактов на тех членов коллектива, в личности которых коллектив высоко оценивает социально-политические, деловые, профессиональные качества, с преимущественным доминированием в его личности эстетической выразительности. В условиях учительских коллективов высокого уровня развития педагоги при установлении значимых для них контактов с коллегами склонны скорее ориентироваться на тех учителей, в личности которых коллектив высоко оценивает личностные, профессиональные, социально-политические качества с одновременным доминированием высокой оценки того блока качеств, которые раскрывают технику реагирования учителя. Данное исследование может служить косвенным свидетельством связи профессиональной направленности и уровня развития социального окружения. Одной из важнейших характеристик коллектива выступает психологический климат, который может быть оценен с помощью специальной шкалы по полярным профилям.

ШКАЛА ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Инструкция. Оцените, пожалуйста, как проявляются перечисленные свойства психологического климата в Вашем коллективе. Для этого прочтите сначала предложения слева, затем – справа и после этого знаком «+» отметьте в средней части листа ту оценку, которая, по Вашему мнению, соответствует истине.

Оценки:

3 – свойство проявляется в коллективе всегда;

2 – свойство проявляется в большинстве случаев;

1 – свойство проявляется нередко;

0 – проявляется в одинаковой степени и то, и другое свойство.

3 2 1 0 –1 –2 –3

1. Преобладает бодрый, жизнерадостный тон настроения.

2. Доброжелательность в отношениях, взаимные симпатии.

3. В отношениях между группировками внутри коллектива существует взаимное расположение, понимание.

4. Членам коллектива нравится вместе проводить время, участвовать в совместной деятельности.

5. Успехи или неудачи товарищей вызывают сопереживание, искреннее участие всех членов коллектива.

6. С уважением относятся к мнению друг друга.

7. Достижения и неудачи коллектива переживаются как свои собственные.

8. В трудные минуты для коллектива происходит эмоциональное единение: «Один за всех, и все за одного».

1. Преобладает подавленное настроение.

2. Конфликтность в отношениях и антипатии.

3. Группировки конфликтуют между собой.

4. Проявляют безразличие к более тесному общению, выражают отрицательное отношение к совместной деятельности.

5. Успехи или неудачи товарищей оставляют равнодушными или вызывают зависть, злорадство.

6. Каждый считает свое мнение главным, нетерпим к мнению товарищей.

7. Достижения и неудачи коллектива не находят отклика у членов коллектива.

8. В трудные минуты коллектив «раскисает», возникают ссоры, растерянность, взаимные обвинения.

- | | |
|--|---|
| 9. Чувство гордости за коллектив, если его отмечают руководители. | 9. К похвалам и поощрениям коллектива здесь относятся равнодушно. |
| 10. Коллектив активен, полон энергии. | 10. Коллектив инертен и пассивен. |
| 11. Участливо и доброжелательно относятся к новым членам коллектива, помогают им освоиться в коллективе. | 11. Новички чувствуют себя чужими, к ним часто проявляют враждебность. |
| 12. Совместные дела увлекают всех, велико желание работать коллективно. | 12. Коллектив невозможно поднять на совместное дело, каждый думает о своих интересах. |
| 13. В коллективе существует справедливое отношение ко всем членам, поддерживают слабых, выступают в их защиту. | 13. Коллектив заметно разделяется на «привилегированных»; пренебрежительное отношение к слабым. |

Обработка полученных данных. Осуществляется в несколько этапов. Первый этап: необходимо сложить все абсолютные величины сначала (+), потом (–) оценок, данных каждым участником опроса. Затем из большей величины вычесть меньшую. Получается цифра с положительным или отрицательным знаком. Так обрабатывают ответы каждого члена коллектива.

Второй этап: все цифры, полученные после обработки ответов каждого ученика (педагога), необходимо сложить и разделить на количество отвечающих. Затем полученную цифру сравнивают с «ключом» методики: +22 и более – это высокая степень благоприятности социально-психологического климата; от 8 до 22 – средняя степень благоприятности социально-психологического климата; от 0 до 8 – низкая степень (незначительная) благоприятности; от 0 до (– 8) – начальная неблагоприятность социально-психологического климата; от (– 8) до (– 10) – средняя неблагоприятность; от (–10) и ниже в отрицательную сторону – сильная неблагоприятность.

Такой подсчет можно сделать по каждому свойству:

- записать, а затем сложить оценки, данные отдельному свойству каждым участником опроса;
- полученную цифру разделить на число участников. Когда будут подсчитаны индексы по каждому свойству, выстраивают ранжированный ряд из этих цифр по степени убывания их величины. Таким образом, мы выявляем свойства, способствующие как сплочению коллектива (положительные), так и его разобщению (свойства с отрицательным знаком).

Описанная методика диагностирует уровень сформированности группы как коллектива и позволяет (при многократном исследовании) проследить динамику его развития (тех свойств, которые «заложены» в опросном листе).

ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА

Предлагаемая методика позволяет определить уровень развития и дать общую оценку психологического климата, а также выявить те факторы его формирования, которые могут быть использованы для коррекции и совершенствования психологического климата данной группы.

Опросник разработан для изучения психологического климата в трудовом коллективе. После незначительных изменений ряда вопросов он может быть использован в учебных, спортивных и других группах.

Инструкция. Уважаемый товарищ! Просим Вас выразить Ваше мнение по ряду вопросов, связанных с Вашей работой и коллективом, в котором Вы трудитесь.

Прежде чем ответить на каждый вопрос, внимательно прочитайте все имеющиеся варианты ответов на него и поставьте знак «х» против того ответа, который соответствует Вашему мнению.

Заполняйте анкету самостоятельно.

1. Нравится ли Вам Ваша работа?

- очень нравится;
- пожалуй, нравится;

- в) работа мне безразлична;
- г) пожалуй, не нравится;
- д) очень не нравится.

2. Хотели бы Вы перейти на другую работу?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

3. Оцените, пожалуйста, по пятибалльной шкале степень развития перечисленных ниже качеств у Вашего непосредственного руководителя: 5 – качество развито очень сильно, 1 – качество совсем не развито.

- а) трудолюбие;
- б) общественная активность;
- в) профессиональные знания;
- г) забота о людях;
- д) требовательность;
- е) отзывчивость;
- ж) общительность;
- з) способность разбираться в людях;
- и) справедливость;
- к) доброжелательность.

4. Кто из членов Вашего коллектива пользуется наибольшим уважением у товарищей? Назовите одну или две фамилии: _____

5. Предположим, что по каким-либо причинам Вы временно не работаете, вернулись бы Вы на свое нынешнее место работы?

- а) да;
- б) нет;
- в) не знаю.

6. Отметьте, пожалуйста, с каким из приведенных ниже утверждений Вы больше всего согласны?

- а) большинство членов нашего коллектива – хорошие, симпатичные люди;
- б) в нашем коллективе есть всякие люди;
- в) большинство членов нашего коллектива – люди малопрятные.

7. Считаете ли Вы, что было бы хорошо, если бы члены Вашего коллектива жили близко друг от друга?

- а) нет, конечно;
- б) скорее нет, чем да;
- в) не знаю, не задумывался над этим;
- г) скорее да, чем нет;
- д) да, конечно.

8. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу. Цифра «1» характеризует коллектив, который Вам очень нравится, а «9» – коллектив, который Вам очень не нравится. В какую клетку Вы поместили бы свой коллектив?

- а) 1; б) 2; в) 3; г) 4; д) 5; е) 6; ж) 7; з) 8; и) 9.

9. а) Как Вам кажется, могли бы Вы дать полную характеристику деловых качеств большинства членов коллектива?

Да Пожалуй, да Не знаю Пожалуй, нет Нет

б) Как Вам кажется, могли бы Вы дать полную характеристику личных качеств большинства членов коллектива?

Да Пожалуй, да Не знаю Пожалуй, нет Нет

10. Если бы у Вас возникла возможность провести отпуск вместе с членами Вашего коллектива, то как бы Вы к этому отнеслись?

- а) это бы меня вполне устроило;
- б) не знаю;
- в) это бы меня совсем не устроило.

11. Могли бы Вы с достаточной уверенностью сказать о большинстве членов Вашего коллектива, с кем они охотно общаются по деловым вопросам?

- а) нет;
- б) не могу сказать;

в) да.

12. Какая атмосфера преобладает обычно в Вашем коллективе? На приведенной ниже шкале цифра «1» соответствует нездоровой, нетоварищеской атмосфере, а «9» – наоборот, атмосфере взаимопонимания, взаимного уважения. В какую из клеток Вы поместили бы свой коллектив?

а) 1; б) 2; в) 3; г) 4; д) 5; е) 6; ж) 7; з) 8; и) 9.

13. Как Вы думаете, если бы Вы вышли на пенсию или долго не работали по какой-либо причине, стремились бы Вы встречаться с членами Вашего коллектива?

- а) да, конечно;
- б) скорее да, чем нет;
- в) затрудняюсь ответить;
- г) скорее нет, чем да;
- д) нет, конечно.

14. Укажите, пожалуйста, в какой степени Вы удовлетворены:

а) состоянием материальной базы

Полностью удовлетво- рен	Пожалуй, удовлетво- рен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетво- рен	Полностью не удовлетво- рен
--------------------------------	-------------------------------	-------------------	----------------------------------	-----------------------------------

б) равномерностью загруженности работой

Полностью удовлетво- рен	Пожалуй, удовлетво- рен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетво- рен	Полностью не удовлетво- рен
--------------------------------	-------------------------------	-------------------	----------------------------------	-----------------------------------

в) размером заработной платы

Полностью удовлетво- рен	Пожалуй, удовлетво- рен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетво- рен	Полностью не удовлетво- рен
--------------------------------	-------------------------------	-------------------	----------------------------------	-----------------------------------

г) санитарно-гигиеническими условиями

Полностью удовлетво- рен	Пожалуй, удовлетво- рен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетво- рен	Полностью не удовлетво- рен
--------------------------------	-------------------------------	-------------------	----------------------------------	-----------------------------------

д) отношениями с непосредственным руководителем

Полностью удовлетво- рен	Пожалуй, удовлетво- рен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетво- рен	Полностью не удовлетво- рен
--------------------------------	-------------------------------	-------------------	----------------------------------	-----------------------------------

е) возможностью повышения квалификации

Полностью удовлетво- рен	Пожалуй, удовлетво- рен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетво- рен	Полностью не удовлетво- рен
--------------------------------	-------------------------------	-------------------	----------------------------------	-----------------------------------

ж) разнообразием работы

Полностью удовлетво- рен	Пожалуй, удовлетво- рен	Трудно сказать	Пожалуй, не удовлетво- рен	Полностью не удовлетво- рен
--------------------------------	-------------------------------	-------------------	----------------------------------	-----------------------------------

15. Насколько хорошо, по Вашему мнению, организована Ваша работа?

- а) по-моему, наша работа организована очень хорошо;
- б) в общем не плохо, хотя есть возможность улучшения;
- в) трудно сказать;
- г) работа организована неудовлетворительно, много времени расходуется впустую;
- д) по-моему, работа организована очень плохо.

16. Как Вы считаете, пользуется ли Ваш руководитель реальным влиянием на дела коллектива?

- а) безусловно, да;
- б) пожалуй, да;
- в) трудно сказать;
- г) пожалуй, нет;
- д) безусловно, нет.

В заключение сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе.

17. Ваш пол:

- а) М; б) Ж.

18. Возраст: _____ лет.

19. Образование:

- а) среднее;
- б) среднее специальное;
- в) незаконченное высшее;
- г) высшее.

20. Стаж работы в данном коллективе _____ лет.

21. Ваша специализация и предмет: _____

22. Ваша среднемесячная зарплата с учетом всех премиальных выплат: _____ рублей.

23. Ваше семейное положение:

- а) холост;
- б) женат (замужем);
- в) разведен(а);
- г) вдовец (вдова).

Обработка результатов. На основании ответов на вопросы 17–23 дается краткая социально-демографическая характеристика обследованной группы, в которой указываются: численность группы, половой и возрастной состав, число членов группы (в процентах), имеющих среднее, среднее специальное, незаконченное высшее и высшее образование. Также отмечается профессиональный состав членов группы, распределение их в зависимости от стажа работы, их среднемесячная зарплата и семейное положение. В зависимости от задач исследования в опросник можно включить дополнительные вопросы относительно жилищных условий работников, количества детей, обеспеченности детскими учреждениями и т. п.

Вопросы 6–13 направлены на выявление особенностей отражения членами коллектива сложившихся межличностных отношений и коллектива в целом с учетом эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. Каждый компонент тестируется тремя вопросами: эмоциональный – 6, 8, 12, когнитивный – 9а, 9б, 11, поведенческий – 7, 10, 13. Ответ на каждый из этих вопросов оценивается как +1,0 или – 1. Полученные в группе данные следует занести в протокол.

Для целостной характеристики отдельного компонента сочетания ответов каждого участника на вопросы обобщаются следующим образом: положительная оценка получается при сочетаниях: + + +, + + 0, + + –; отрицательная оценка – при сочетаниях: - - -, - - +, - - 0; при сочетаниях: 000, 00 –, 00 + – оценка неопределенная (противоречивая). Далее для каждого компонента подсчитывается средняя по группе оценка. Например, для эмоционального компонента

$$\bar{X} = \frac{\sum + - E}{n},$$

где $\sum +$ – количество положительных ответов, содержащихся в столбце «эмоциональных компонентов»; E – количество отрицательных ответов, содержащихся в этом столбце; n – количество участников опроса.

Полученные средние оценки могут располагаться в интервале от – 1 до + 1. Этот континуум подразделяется на три части: от – 1 до – 0,33 – отрицательные оценки, от – 0,33 до + 0,33 – противоречивые, или неопределенные, оценки, от – 0,33 до + 1 – положительные оценки. Соотношение оценок трех компонентов – эмоционального, когнитивного и поведенческого – позволяет охарактеризовать психологический климат как положительный, отрицательный и неопределенный (противоречивый).

При обработке данных, полученных по вопросам 1, 14, 15 и 16, подсчитывается индекс групповой оценки. При этом ответ на каждый из этих вопросов оценивается одним из трех вариантов: 1,0, – 1.

Например, для 14-го вопроса ответы «полностью удовлетворен» и «пожалуй, удовлетворен» оцениваются как + 1, ответ «трудно сказать» – 0, а ответы «пожалуй, не удовлетворен» и «полностью не удовлетворен» – -1.

Индекс групповой оценки подсчитывается как отношение суммы оценок, полученной для данной группы, к максимально возможной для данной группы сумме оценок. В результате получаем индексы групповой оценки следующих сторон (элементов) трудовой ситуации: работа в целом, состояние оборудования, равномерность обеспечения работой, размер зарплаты, санитарно-гигиенические условия, отношения с непосредственным руководителем, возможность повышения квалификации, разнообразие работы, уровень организации работы, степень влияния руководителя на дела в коллективе. Анализ этих оценок позволяет дать качественно-количественное описание психологического климата группы и выявить наиболее «узкие» места, требующие коррекции.

Анализ ответов на вопросы 1, 2 и 5 позволяет выявить группу с положительной, неопределенной и отрицательной производственной установкой, или, другими словами, с положительным, неопределенным (противоречивым) и отрицательным отношением к работе. Ответы на вопрос 4 позволяют проанализировать соотношение официальной и неофициальной структуры группы, т. е. соотношение руководства и лидерства. А ответы на вопрос 3 позволяют дать краткую характеристику деловых и личных качеств руководителя.

Самочувствие и оценка индивидом психологического климата во многом зависит от того, как он воспринимает группу, в которой ему приходится работать.

ТЕСТ «ВОСПРИЯТИЕ ИНДИВИДОМ ГРУППЫ»

Межличностное восприятие в группе зависит от множества факторов. Наиболее исследованными из них являются: социальные установки, прошлый опыт, особенности самовосприятия, характер межличностных отношений, степень информированности друг о друге, ситуационный контекст, в котором протекает процесс межличностной перцепции и т. д.

В качестве одного из основных факторов на межличностное восприятие могут влиять не только межличностные отношения, но и отношение индивида в группе. Восприятие индивидом группы представляет собой своеобразный фон, на котором протекает межличностное восприятие. В связи с этим исследование восприятия индивидом группы является важным моментом в исследовании межличностного восприятия, связывая между собой два различных социально-перцептивных процесса.

Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы. При этом в качестве показателя типа данного восприятия выступает роль группы в индивидуальной деятельности воспринимающего:

1. Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов. Этот тип восприятия индивидом группы можно назвать «индивидуалистическим».

2. Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации. Данный тип восприятия индивидом группы можно назвать «прагматическим».

3. Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Имеет место потребность в коллективных формах работы. Этот тип восприятия индивидом своей группы может быть назван «коллективистическим».

Методика. На основании трех описанных гипотетических «типов» восприятия индивидом группы была создана специальная анкета, выявляющая преобладание того или иного типа восприятия группы у исследуемого индивида.

В качестве исходного «банка» суждений при разработке анкеты был использован список из 51 суждения, каждое из которых отражает определенный «тип» восприятия индивидом группы. При создании анкеты использовались суждения из теста для изучения направленности личности и методики определения уровня социально-психологического развития коллектива. На основании экспертной

оценки были отобраны наиболее информативные для решения поставленной задачи суждения.

Анкета состоит из 14 пунктов – суждений, содержащих три альтернативных выбора. В каждом пункте альтернативы расположены в случайном порядке. Каждая альтернатива соответствует определенному типу восприятия индивидом группы. Анкета создана с учетом специфики учебных групп и применялась для исследования перцептивных процессов в группах интенсивного обучения иностранным языкам, но при соответствующей модификации может быть применена и в других группах.

По каждому пункту анкеты испытуемые должны выбрать наиболее подходящую им альтернативу в соответствии с предлагаемой инструкцией.

Инструкция испытуемым. Мы проводим специальное исследование с целью улучшения организации учебного процесса. Ваши ответы на вопросы анкеты помогают нам в этом. На каждый пункт анкеты возможны 3 ответа, обозначенные буквами А, Б и В. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который наиболее точно выражает Вашу точку зрения. Помните, что «плохих» или «хороших» ответов в данной анкете нет. На каждый вопрос может быть выбран только один ответ.

Текст анкеты:

1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто:

А – знает больше, чем я;

Б – все вопросы стремится решать сообща;

В – не отвлекает внимание преподавателя.

2. Лучшими преподавателями являются те, которые:

А – используют индивидуальный подход;

Б – создают условия для помощи со стороны других;

В – создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказываться.

3. Я рад, когда мои друзья:

А – знают больше, чем я, и могут мне помочь;

Б – умеют самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов;

В – помогают другим, когда представится случай.

4. Больше всего мне нравится, когда в группе:

А – некому помогать;

Б – мне не мешают при выполнении задачи;

В – остальные слабее подготовлены, чем я.

5. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:

А – я могу получить помощь и поддержку со стороны других;

Б – мои усилия достаточно вознаграждены;

В – есть возможность проявить инициативу, полезную для всех.

6. Мне нравятся коллективы, в которых:

А – каждый заинтересован в улучшении результатов всех;

Б – каждый занят своим делом и не мешает другим;

В – каждый человек может использовать других для решения своих задач.

7. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:

А – создают дух соперничества между учениками;

Б – не уделяют им достаточного внимания;

В – не создают условия для того, чтобы группа помогала им.

8. Больше всего удовлетворения в жизни дает:

А – возможность работы, когда тебе никто не мешает;

Б – возможность получения новой информации от других людей;

В – возможность сделать полезное другим людям.

9. Основная роль должна заключаться:

А – в воспитании людей с развитым чувством долга перед другими;

Б – в подготовке приспособленных к самостоятельной жизни людей;

В – в подготовке людей, умеющих извлекать помощь от общения с другими людьми.

10. Если перед группой стоит какая-то проблема, то я:

А – предпочитаю, чтобы другие решали эту проблему;

Б – предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других;

В – стремлюсь внести свой вклад в общее решение проблемы.

11. Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель:

А – имел ко мне индивидуальный подход;
 Б – создавал условия для получения иной помощи со стороны других;
 В – поощрял инициативу учащихся, направленную на достижение общего успеха.

12. Нет ничего хуже того случая, когда:

А – ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха;
 Б – чувствуешь себя ненужным в группе;
 В – тебе не помогают окружающие.

13. Больше всего я ценю:

А – личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей;
 Б – общий успех, в котором есть и моя заслуга;
 В – успех, достигнутый ценой собственных усилий.

14. Я хотел бы:

А – работать в коллективе, в котором применяются основные приемы и методы совместной работы;
 Б – работать индивидуально с преподавателем;
 В – работать со сведущими в данной области людьми.

Обработка результатов. На основании испытуемых с помощью «ключа» производится подсчет баллов по каждому типу восприятия индивидом группы. Каждому выбранному ответу приписывается один балл. Баллы, набранные испытуемым по всем 14 пунктам анкеты, суммируются для каждого типа восприятия отдельно. При этом общая сумма баллов по всем трем типам восприятия для каждого испытуемого должна быть равна 14. При обработке данных «индивидуалистический» тип восприятия индивидом группы обозначается буквой «И», «прагматический» – «П», «коллективистический» – «К». Результаты каждого испытуемого записываются в виде следующего многочлена: $iИ + mП + nК$, где i – количество баллов, полученное испытуемым по «индивидуалистическому» типу восприятия, m – «прагматическому», n – «коллективистическому». Например: $4И + 6П + 4К$.

К л ю ч для обработки анкеты:

Тип восприятия индивидом группы		
Индивидуалистическое	Коллективистическое	Прагматическое
1В	1Б	1А
2А	2В	2Б
3Б	3В	3А
4Б	4А	4В
5Б	5В	5А
6Б	6А	6В
7Б	7А	7В
8А	8В	8Б
9Б	9А	9В
10Б	10В	10А
11А	11В	11Б
12А	12Б	12В
13В	13Б	13А
14Б	14А	14В

ТЕСТ «ЛЮБЯТ ЛИ ВАС ЛЮДИ?»

Инструкция. Отметьте один из предлагаемых ответов на вопросы: «Да», если согласны, и «Нет», если не согласны.

1. Вы должны помнить, что почти ежеминутно в течение дня Вас пристально оценивают те, с кем Вам приходится общаться.

2. У человека должно быть достаточно развито чувство независимости, чтобы обсуждать с друзьями свое хобби, независимо от того, разделяют они или нет его увлечение.

3. Самое мудрое – это сохранять достоинство даже тогда, когда у Вас имеется сильный соблазн поступить иначе.
4. Если человек замечает ошибки в речи других, ему следует их поправлять.
5. Когда Вы встречаетесь с незнакомыми людьми, Вы должны быть достаточно остроумны, общительны и привлекательны, чтобы произвести на них впечатление.
6. Когда Вас представляют другому человеку и Вы не расслышали его имя, Вы должны попросить его повторить.
7. Вы уверены, что Вас уважают за то, что Вы никогда не позволяете другим подшучивать над собой.
8. Вы должны быть всегда настороже, не то окружающие начнут подшучивать над Вами и выставят в смешном виде.
9. Если Вы общаетесь с блестящим и остроумным человеком, лучше не ввязываться в соревнование, а отдать ему должное и выйти из разговора.
10. Человек всегда должен стараться, чтобы его поведение соответствовало настроению компании, в которой он находится.
11. Вы должны всегда помогать своим друзьям, потому что может прийти время, когда Вам очень понадобится их помощь.
12. Не стоит оказывать слишком много услуг другим, потому что, в конце концов, очень немногие оценивают эти услуги по достоинству.
13. Лучше, если другие зависят от Вас, чем если Вы зависите от других.
14. Настоящий друг старается помогать своим друзьям.
15. Человек должен выставить напоказ свои лучшие качества, чтобы его оценили по достоинству и одобрили.
16. Если в компании рассказывают анекдот, который Вы уже слышали, Вы должны остановить рассказчика.
17. Если в компании рассказывают анекдот, который Вы уже слышали, Вы должны быть достаточно вежливы, чтобы от всего сердца посмеяться над анекдотом.
18. Если Вас пригласили к другу, а Вы предпочитаете сходить в кино, Вы должны сказать, что у Вас болит голова, или придумать какое-то другое объяснение, но не рисковать обидеть друга, сообщая ему действительную причину.
19. Настоящий друг требует, чтобы его близкие поступали всегда наилучшим для него образом, даже когда они не хотят этого.
20. Люди не должны упрямо и настойчиво защищать свои убеждения всякий раз, когда кто-нибудь выразит противоположное мнение.

Обработка. За каждый ответ, который совпадает с правильным, начислите себе по 5 баллов. Правильные ответы: «Да» – 6, 13, 14 и 20 пункты. «Нет» – все остальные.

Сложите баллы: 85–100 – отлично; 75–80 – хорошо; 65–70 – удовлетворительно; 0–65 – плохо.

Чем выше сумма баллов, тем больше у Вас основания считать, что окружающие Вас любят. Надо ли объяснять, что ни один тест или даже совокупность тестов самоконтроля не решат проблему познания себя, своих возможностей и способностей. Однако это не значит, что не следует позаботиться о создании определенных ориентиров, которые все-таки позволяют видеть некоторые основные черты собственного «Я».

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ РАБОТЫ КАК ОДНОГО ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА

Опросник состоит из двух частей. В первой оцениваются реально существующие условия и обстоятельства работы. Во второй производится оценка тех же, что и в первой части, условий и обстоятельств работы, но с точки зрения пожеланий (потребностей, притязаний) отвечающего. Соотношение этих двух оценок и является показателем субъективной привлекательности для человека работы в данном коллективе.

Опрос можно проводить как групповым, так и индивидуальным способом. Желательно охватить опросом всех членов коллектива, не менее 75–80%. Только в этом случае мы можем говорить о СПК

коллектива, а не группы людей (малые группы оцениваются по другим параметрам).

Для прогноза текучести кадров в коллективе опрос проводят индивидуально. Первый раз – при поступлении человека на работу, а второй – спустя 2–3 месяца. Верность прогноза значительно возрастает, если при этом субъективную оценку сравнивают с оценкой коллектива.

Инструкция. Уважаемый товарищ! Перед Вами опросник, который содержит ряд суждений о различных аспектах работы в трудовых коллективах. Среди предложенных суждений нет плохих или хороших. Все они важны, но для каждого человека по-своему.

В I части задания просим Вас оценить по 10-балльной шкале степень справедливости перечисленных суждений для Вашей личной работы в данном коллективе (на участке или в бригаде). Причем 10 баллов – это абсолютно (100%) справедливо, т.е. оцениваемое качество постоянно присутствует. Если же, хотя бы и очень редко, качество не обнаруживается, то следует ставить 9 баллов и т. д. до 0, который означает полное отсутствие данного качества, т. е. никогда такого не бывает. Для ответа Вам следует написать в соответствующей графе титульного листа тот балл, который выражает Ваше мнение по данному суждению.

Во II части задания используется тот же опросник. Но теперь Вам следует ответить на вопрос: «Если бы у Вас вдруг появилась возможность сменить эту работу на другую, то Вы выбрали бы ту, в которой...». При выполнении этой части Вам следует прежде всего ориентироваться на свои личные желания и интересы, т. е. отметить, что для Вас в работе наиболее важно, а что наименее. В ответах будьте самостоятельными, постарайтесь выразить свое личное мнение по поводу каждого суждения, ничего не пропускайте. В самом опроснике ничего не пишите. Результаты отдельных анкет нигде обсуждаться не будут и оглашению не подлежат.

- | | |
|--|--|
| 1. В работе всегда есть что-то новое, незнакомое и поэтому интересное. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 2. Хорошие, безвредные для человека санитарно-гигиенические условия труда. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 3. В коллективе теплые и дружеские взаимоотношения между людьми. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 4. У меня много товарищей по работе, которые меня ценят и уважают. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 5. Есть возможность повышать свою квалификацию, профессиональную грамотность. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 6. Высокая среднемесячная зарплата. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 7. В коллективе существуют отношения непримиримости и разгильдяйства, нечестности, бесхозяйственности. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 8. В коллективе большинство высококвалифицированных, грамотных работников. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 9. У большинства членов коллектива ответственное отношение к своим обязанностям. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 10. Всегда своевременный ремонт техники и оборудования. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 11. В коллективе постоянно растет эффективность труда. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 12. Работа простая, не требует специальной подготовки. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 13. О моей работе не стыдно рассказать моим друзьям и знакомым. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 14. В процессе работы всегда есть возможность переговорить с товарищами по работе. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |
| 15. Работа требует специальных знаний и умений. | |
| 16. Работа безопасная, не содержит травмоопасных ситуаций. | 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0 |

17. Большинство в коллективе – это приятные и симпатичные люди, с которыми можно не только хорошо поработать, но и отлично отдохнуть.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
18. Я пользуюсь авторитетом и доверием среди работников нашего коллектива.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
19. Есть возможность поработать в различных классах с разными возрастами, освоить смежные предметы.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
20. Большие премии.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
21. В коллективе сложились отношения взаимопомощи и сотрудничества.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
22. Большинство членов коллектива имеют среднее, в том числе среднетехническое, незаконченное высшее образование.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
23. В коллективе отсутствуют какие бы то ни было нарушения трудовой дисциплины: правил техники безопасности, опоздания и т. п.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
24. В коллективе полностью отсутствует работа в сверхурочное время и в выходные дни.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
25. В коллективе постоянно снижается напряженность труда.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
26. Работа легкая, не вызывает физического переутомления.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
27. Моя работа имеет большое значение для деятельности всего коллектива.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
28. Руководитель часто обсуждает со мной различные производственные вопросы.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
29. Работа разнообразная, требует смекалки, заставляет думать.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
30. Хорошее, удобное оборудование и техника.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
31. В коллективе отсутствуют какие бы то ни было конфликты между учителями.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
32. Администрация учреждения ценит меня как работника.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
33. Есть возможность и созданы все условия для учебы.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
34. Высокая оплата сверхурочных часов и работы в выходные дни.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
35. В коллективе отношения между людьми строятся на основе высокой требовательности и принципиальности.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
36. Большинство сотрудников обучались или обучаются в системе повышения квалификации.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
37. Большинство членов коллектива характеризуются творческим отношением к труду.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
38. Работа ритмичная, без штурмовщины.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
39. В коллективе совсем нет неудач в работе.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
40. Условия работы позволяют выбрать для себя удобный темп работы.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

41. Работа, которую я выполняю, очень важна.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
42. Руководитель всегда интересуется моими личными делами.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
43. Работа требует высокой квалификации.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
44. Хорошо оформленные места общего пользования: столовые, раздевалки и пр.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
45. В коллективе сложилась атмосфера доверия и доброжелательности людей друг к другу.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
46. Мой руководитель меня уважает.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
47. Есть возможность постоянно повышать свою экономическую, правовую грамотность.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
48. Хорошее обеспечение членов коллектива путевками, жильем, детским садом, летним лагерем и пр.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
49. Высокая организованность и сплоченность всего коллектива.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
50. Большинство в коллективе активно участвуют в общественной жизни коллектива.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
51. В коллективе каждый считает своим долгом бороться за повышение качества работы.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
52. Удобная сменность.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
53. В коллективе всегда строго выполняются все плановые показатели.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
54. Работа не накладывает на человека большой ответственности.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
55. Наш коллектив играет важную роль в жизни всего района.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
56. Члены коллектива часто проводят вместе свободное от работы время.	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Глава 11. К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АВТОРИТЕТА

Исследование авторитета педагога является ценным и важным для психологической службы, так как авторитет обеспечивает его принятие и референтность у воспитанников. В основании авторитета учителя лежит наличие у него определенных личностных качеств и особенностей, дающих ему преимущество над воспитанниками в каком-нибудь отношении. Как отмечал Ф. Н. Гоноболин, «авторитетный педагог – это тот, кто имеет в глазах воспитанников ряд признанных достоинств, благодаря которым пользуется большим уважением и оказывает на них сильное влияние» [53, С. 232]. Сходная мысль встречается и у Н. Д. Левитова, который подчеркивал, что «авторитет личности... основан на "силе" личности в каком-либо отношении» [109, С. 76].

Глубокий теоретический анализ авторитета учителя привел М. Ю. Кондратьева к выводу, что «какие-то учителя оказываются авторитетными, а какие-то нет в силу авторитетности или неавторитетности их личности, а никак не в связи со значимостью для учащихся самой роли педагога» [93, С. 209]. Таким образом, в качестве решающего фактора в данном случае выступает также личность самого учителя. В практике школы ключевые вопросы о том, кого, как и чему учить, обречены на формальный, бессодержательный подход, если в расчет не принимается личность того, кто учит, и отношение к этой личности окружающих. В обыденной жизни сложилось мнение, что учитель как бы априорно, вне зависимости от своей профессиональной подготовленности и личностных качеств, наделен в глазах учащихся устойчивым авторитетом. По мнению М. Ю. Кондратьева, это бывает в тех случаях, если понятие «авторитет» выступает как синоним «власти», а авторитетным считают любого педагога, который легко добивается от школьников подчинения и любое мнение которого воспринимается ими как подлежащее немедленному и беспрекословному исполнению [94, С. 50].

Однако само беспрекословное подчинение старшему далеко не всегда является свидетельством полного благополучия. Сам по себе факт послушания еще ни о чем не говорит, так как оно может быть как вполне откровенно искренним, так и внешним, нарочно показным. Учащиеся, поведение которых как будто бы соответствует предъявляемым требованиям, в ситуации ослабления контроля становятся неузнаваемыми. Это связано, по мнению М. Ю. Кондратьева, с тем, что, с одной стороны, в основе послушания может лежать доверие к учителю, убежденность в его правоте, а с другой, – картина благополучия может скрывать или боязнь, или стремление скрыть антиколлективные тенденции проявить самостоятельность, отсутствие инициативы. Подобное положение дел складывается, когда педагог ориентируется только на преимущества своей ролевой позиции, когда основной расчет строится

на предположении о неограниченном кредите уважения и доверия, который будто бы гарантируется ролью учителя.

Вопрос о личностном авторитете учителя, не сумевшего не только увеличить, но и оправдать доверия, изначально авансированного ему благодаря авторитетности самой его роли, не исчерпывается только его полной потерей. Одним из возможных его последствий может стать разрушение авторитета самой роли учителя вообще, и тогда его восстановление становится очень сложной задачей. В некоторых случаях деформации роли педагога может и не произойти, но сам педагог будет восприниматься учащимися как человек, не соответствующий по своим личностным качествам высокому званию учителя. В некоторых случаях стремление добиться авторитета сталкивается с боязнью быть отверженным – столкновение этих двух мотивов существенно влияет на поведение педагога.

ТЕСТ-ОПРОСНИК ДЛЯ ИЗМЕРЕНИЯ МОТИВАЦИИ АФФИЛИЦИИ (Модификация теста-опросника А. Мехрабиана М. Ш. Магомед-Эминовым)

Тест-опросник мотивации аффилиции (ТМА) предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности, входящих в структуру мотивации аффилиции: стремления к принятию (СП) и страха отвержения (СО). Тест представляет собой опросник, состоящий из двух шкал: шкалы мотива СП и шкалы мотива СО.

Инструкция. Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. Чтобы оценить степень Вашего согласия или несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

- + 3 – полностью согласен
- + 2 – согласен
- + 1 – скорее согласен, чем не согласен
- 0 – нейтрален
- 1 – скорее не согласен, чем согласен
- 2 – не согласен
- 3 – полностью не согласен

Прочтите утверждения текста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, соответствующую выбранному Вами ответу. Не тратьте время на обдумывание ответов. Давайте тот ответ, который первым пришел Вам в голову. Каждое последующее утверждение читайте только после того, как Вы уже оценили предыдущее. Ни в коем случае ничего не пропускайте. При обработке производится подсчет определенных баллов, а не содержательный анализ ответов на отдельные пункты теста. Результаты теста будут использованы только для научных целей и дается полная гарантия их неразглашения.

В тесте нет «хороших» или «плохих» ответов. Не старайтесь произвести своими ответами благоприятное впечатление. Свободно и искренне выражайте свое собственное мнение.

Если у Вас возникли какие-нибудь вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест. Теперь приступайте к работе.

Текст опросника для шкалы СП:

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то предпочитаю быть на людях, чем оставаться один.
3. Если бы я должен был выбирать, то предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, чем общительным и дружелюбным.
4. Я нуждаюсь в близких друзьях меньше, чем большинство людей.
5. Я говорю людям о своих переживаниях скорее часто и охотно, чем делаю это редко и лишь по особым случаям.
6. От хорошего фильма я получаю больше удовольствия, чем от большой компании.
7. Мне нравится заводить как можно больше друзей.
8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдали от людей, чем на оживленном курорте.
9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят превыше дружбы.
10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.
11. Излишняя откровенность с друзьями может повредить.
12. Когда я встречаю на улице знакомого, я скорее стараюсь перекинуться с ним хотя бы парой слов,

чем пройти, просто поздоровавшись.

13. Независимость и свободу от привязанностей я предпочитаю прочным дружеским узам.

14. Я посещаю компании и вечеринки потому, что это хороший способ завести друзей.

15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.

16. Я не доверяю слишком открытому проявлению дружеских чувств.

17. У меня очень много близких друзей.

18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем неважно, нравлюсь я им или нет.

19. Индивидуальные игры и развлечения я предпочитаю групповым.

20. Открытые эмоциональные люди привлекают меня больше, чем серьезные, сосредоточенные.

21. Я скорее прочту интересную книгу или схожу в кино, чем проведу время на вечеринке.

22. Путешествуя, я больше люблю общаться с людьми, чем просто наслаждаться видами или одному посещать достопримечательности.

23. Мне легче решить трудную проблему, когда я обдумываю ее один, чем когда обсуждаю ее с другими.

24. Я считаю, что в трудных жизненных ситуациях скорее нужно рассчитывать только на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.

25. Даже в коллективе мне трудно полностью отвлечься от забот и срочных дел.

26. Оказавшись в новом месте, я быстро приобретаю широкий круг знакомых.

27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка.

28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.

29. Когда у меня плохое настроение, я скорее стараюсь не показывать своих чувств, чем пытаюсь с кем-нибудь поделиться.

30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время в веселой компании.

Текст опросника для шкалы СО:

1. Я стесняюсь идти в малознакомое общество.

2. Если вечеринка мне не нравится, я все равно не ухожу первым.

3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал бы противоречить мне при посторонних людях.

4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада.

5. Обычно я легко общаюсь с незнакомыми людьми.

6. Я не откажусь пойти в гости из-за того, что там будут люди, которые меня не любят.

7. Когда два моих друга спорят, я предпочитаю не вмешиваться в их спор, даже если с кем-то из них не согласен.

8. Если я попрошу кого-то пойти со мной и он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.

9. Я осторожен в высказывании своих мнений, пока хорошо не узнаю человека.

10. Если во время разговора я чего-то не понял, то лучше я это пропущу, чем прерву говорящего и попрошу повторить.

11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.

12. Мне трудно говорить людям «нет».

13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если вижу, что одет не по случаю.

14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.

15. Если я не нравлюсь кому-то, то стараюсь избегать этого человека.

16. Я редко стесняюсь обращаться к людям за помощью.

17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.

18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.

19. Всякий раз, когда я иду в незнакомое общество, я предпочитаю брать с собой друга.

20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.

21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.

22. Временами я уверен, что никому не нужен.

23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно выразился в мой адрес.

24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.

25. Меня очень легко задеть, даже если это не заметно со стороны.

26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.

27. Когда я должен за чем-либо обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.

28. Когда нужно попросить продавца показать понравившуюся мне вещь, я чувствую себя неуверенно.

29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.

30. Если в транспорте я сижу, мне кажется, что люди смотрят на меня с укором.

31. Оказавшись в незнакомой компании, я скорее активно включаюсь в беседу, чем держусь в стороне.

32. Я стесняюсь просить, чтобы вернули мою книгу или какую-то другую вещь, занятую у меня на время.

Процедура подсчета суммарного балла. По каждой из шкал подсчитывается суммарный балл. Используется следующая процедура. Ответам испытуемого на прямые пункты опросника (отмечены знаком « + » в «ключе») приписываются баллы на основе следующего соотношения:

$$\text{«+»} = \frac{-3 \quad -2 \quad -1 \quad 0 \quad +1 \quad +2 \quad +3}{1 \quad 2 \quad 3 \quad 4 \quad 5 \quad 6 \quad 7}.$$

Ответам испытуемого на обратные пункты опросника (отмечены знаком « - » в «ключе») приписываются баллы на основе соотношения:

$$\text{«-»} = \frac{-3 \quad -2 \quad -1 \quad 0 \quad +1 \quad +2 \quad +3}{7 \quad 6 \quad 5 \quad 4 \quad 3 \quad 2 \quad 1}.$$

К л ю ч к шкале СП: +1, +2, -3, -4, +5, -6, +7, -8, -9, -10, -11, 12, -13, +14, +15, -16, -17, -18, -19, +20, -21, +22, -23, -24, -25, +26, -27, -28, -29, +30.

К л ю ч к шкале СО: +1, +2, +3, +4, -5, -6, +7, +8, +9, +10, -11, 12, -13, +14, +15, -16, +17, +18, +19, -20, -21, +22, +23, -24, +25, -26, +27, +28, -29, +30, -31, +32.

На основе двух индексов (СП и СО) выделяются четыре типа мотивов. Для этого суммарные баллы всей выборки испытуемых ранжируются как по шкале для СП, так и по шкале для СО. Далее выделяются 4 подгруппы испытуемых: высокий–низкий (СП выше медианы, а СО ниже медианы), низкий–низкий (СП ниже медианы, СО выше медианы), высокий–высокий (СП выше медианы, СО выше медианы), низкий–высокий (СП ниже медианы, СО выше медианы).

Испытуемым группы «высокий–низкий» характерен мотив «стремление к принятию», а испытуемым группы «низкий–высокий» – мотив «страх отвержения». У испытуемых двух других групп интенсивность этих мотивов приблизительно одинакова. При этом у одной из них («высокий–высокий») интенсивность обоих мотивов высокая, а у другой – низкая.

Деление педагогов на авторитетных и не обладающих авторитетом во взаимодействии с учащимися заставляет обратиться к поиску базовых компонентов, признаков авторитетности в различных типах педагогического взаимодействия. Под типологией стилей педагогического взаимодействия следует понимать наиболее часто встречающиеся в педагогической деятельности способы решения педагогических задач. Многообразие встающих перед педагогом задач требует разнообразных, но специфичных, адекватных ситуациям, способов разрешения. Можно предположить, что количество возможных вариантов решения задач может быть обобщено в определенные психологические конструкторы, которые являются основой типологии.

Так как педагог в силу своих функций остается ведущим звеном в цепи «учитель–ученик», одним из наиболее часто встречающихся оснований типизации является разделение педагогов по стилю руководства. Наибольшие сложности связаны у педагогов как руководителей с адаптацией своего стиля к уровню зрелости и особенностям членов управляемого коллектива. Это объясняется тем, что ученический коллектив неоднороден по составу и не всегда способен к интенсивному развитию и саморазвитию.

Поль Херси и Кен Бланшар выделили четыре стиля руководства, соответствующих различным уровням зрелости исполнителей. Под зрелостью понимается готовность исполнителей нести ответственность за свое поведение, желание достичь поставленных целей, а также уровень

компетентности в решаемой задаче. Поэтому зрелость определяется ситуационно.

Первый стиль называется «давать указания». Он требует, чтобы руководитель сочетал большую степень ориентации на задачу и малую – на человеческие отношения. Этот стиль годится для учащихся с низким уровнем зрелости и уместен потому, что они либо не хотят, либо не могут отвечать за конкретную задачу и нуждаются в инструкциях и контроле педагога. Использование в отношении таких сотрудников стиля привлечения к принятию решений не находит у них поддержки, так как не соответствует их реальным потребностям.

Второй стиль – «продавать» – предполагает, что педагог в равной и высокой степени ориентирован как на задачу, так и на человеческие отношения. Воспитанники обладают средним уровнем зрелости: хотят работать эффективнее, но не могут в силу недостатка способностей или компетентности. Избираемый руководителем стиль более демократичен, чем предыдущий. Он обеспечивает поддержку энтузиазма учащихся и необходимое обучение.

Третий стиль применяется в отношении исполнителей, которые могут, но не хотят отвечать за выполненные задачи. В этой ситуации целесообразна их мотивация путем привлечения к принятию решений, стиль «участвовать» ориентирован на человеческие отношения.

И, наконец, четвертый стиль – «делегирование» – представляет учащимся максимальную свободу действий. Он применим в зрелых группах. В этой ситуации учитель может быть ориентирован на задачу без ущерба для человеческих отношений или может предоставить ее решение самим исполнителям, т. е. использовать либеральный стиль (невмешательство).

Кроме того, широкое признание и распространение получили и другие подходы, в частности, предложенные Д. Мак-Грегором теория «Х» и теория «У», в которых выделены предпосылки, соответственно, авторитарного и демократического стилей управления [118].

Согласно теории «Х», руководитель-автократ исходит из предположения, что люди изначально не любят трудиться и избегают работы; у них нет честолюбия и они стремятся уклониться от ответственности, предпочитая, чтобы ими руководили; больше всего люди хотят защищенности; чтобы заставить людей трудиться, необходимо использовать принуждение, контроль и угрозу наказания. Исходя из этого убеждения и стремясь обеспечить достижение целей организации, он управляет людьми авторитарно: централизует полномочия, детально структурирует работу подчиненных, лишает их самостоятельности в принятии решений, часто прибегает к психологическому давлению, угрозе. Когда этот руководитель больше использует не принуждение, а вознаграждение, его называют «благоприятным автократом». Сохраняя за собой фактическую власть, жестко регламентируя работу и поведение сотрудников, такой автократ проявляет заботы об их настроении и благополучии, разрешает или поощряет участие в планировании заданий.

Руководитель-демократ, согласно теории «У», напротив, исходит из своих представлений о том, что труд для человека – процесс естественный, при благоприятных условиях он примет на себя ответственность и будет стремиться к ней; если работники приобщены к целям организации, они будут использовать самоуправление и самоконтроль; приобщение является функцией вознаграждения, связанного с достижением цели; способность к творчеству встречается часто, однако интеллектуальный потенциал среднего человека используется лишь частично. Исходя из этого убеждения, руководитель-демократ максимально децентрализует полномочия, создает подчиненным условия для активного участия в принятии решений и предоставляет им широкую свободу в выполнении заданий, не навязывает свою волю, организует двустороннее общение и играет при этом лишь направляющую роль. И тот, и другой руководитель считает, что именно его стиль управления людьми обеспечивает эффективное достижение целей организации. Однако исследования показали, что ни авторитарное, ни демократическое управление не дает гарантии того, что в любой ситуации цель будет успешно достигнута. Каждое из них страдает своими недостатками, односторонностями, издержками.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ПО СТИЛЕВЫМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ (УД_{сх})

Компетентные эксперты пользуются десятью парами характеристик-параметров. Для каждого значения параметры по левому и правому столбцам определяются таким образом, чтобы сумма была равна единице. Например, по первому параметру доля значения характеристики в левом столбце определяется 0,4, тогда доля значения характеристики в правом столбце равняется 0,6. В бланк ответов записывается только значение того выражения параметра, которое расположено слева.

В данном случае: 1, 0,4.

- | | |
|--|---|
| <p>1. Ориентация руководителя и педагогов на экспериментирование, здоровую конкуренцию идей и мнений.</p> <p>2. Побудительный характер воздействий через мотивационную сферу, личный пример, поощрение.</p> <p>3. Учет индивидуальных особенностей и желаний членов коллектива, делегирование им тех функций, которые ведут к развитию личности.</p> <p>4. Децентрализация власти и информационных потоков, представление свободы в выборе процедур деятельности, развитие различных форм самоуправления в коллективе.</p> <p>5. Лояльное отношение к ошибкам. В первую очередь – поиск причин ошибок, невыполнения задания и путей их устранения.</p> <p>6. Контактное отношение с подчиненными, позиция руководителя внутри группы (МЫ). Общение неформальное, выходящее за рамки производственных вопросов.</p> <p>7. Производственные и социальные вопросы признаются равноценными. Но в решении производственных проблем главными являются социальные ценности.</p> <p>8. Поощряется независимость мнения и критика в адрес руководства.</p> <p>9. Поощряются конструктивные предложения коллег по улучшению работы и соответствующее участие в их реализации.</p> <p>10. Решения принимаются коллегиально.</p> | <p>1. Осторожное отношение к рискованным действиям, склонность к спокойным отношениям в коллективе.</p> <p>2. Воздействия преимущественно через приказы, распоряжения, наказания.</p> <p>3. Делегирование подчиненным только тех полномочий, которые учитывают их функциональные особенности.</p> <p>4. Централизация всей власти, всей информации на себя. Строгая регламентация обязанностей процедур, сроков и контроль за ходом выполнения.</p> <p>5. Непримируемое отношение к ошибкам, срывам, промахам. В первую очередь – наказание виновного.</p> <p>6. Позиция руководителя вне группы (Я и ОНИ). Отношения с подчиненными дистанционные и только по поводу производственных вопросов.</p> <p>7. Основными являются производственные вопросы.</p> <p>8. Поощряются исполнительские качества и дисциплинированность подчиненных.</p> <p>9. Конструктивные предложения подчиненных рассматриваются как посягательство на авторитет руководителя.</p> <p>10. Решения принимаются единолично.</p> |
|--|---|

Обработка. Все оценки параметров по левому столбцу складываются, и сумма соотносится со стандартной уровневой шкалой «0–10» (10, 9 – оптимальный уровень; 3, 2, 1, 0 – недопустимый уровень).

Можно использовать после небольшой адаптации и другие методики определения стиля руководства и управления.

ТЕСТ «СТИЛЬ УПРАВЛЕНИЯ»

Тест позволяет оценить стиль управления с точки зрения соотношения в нем демократических и формально-организационных факторов.

Инструкция. Вам предложено 40 утверждений, которые отражают различные факторы стиля управления. Постарайтесь оценить свое отношение к этим утверждениям в соответствии с Вашими привычными мыслями и поведением.

- С – явление наблюдается систематически (в 80–100% случаев от того, насколько это вообще возможно);
 Ч – явление наблюдается часто (60–80% случаев);
 И – явление наблюдается иногда (40–60%);
 Р – явление наблюдается редко (20–40%);
 Н – явление не наблюдается никогда (0–20%).

1. В критических ситуациях провожу в коллективе обследования социально-психологического климата, мнений, настроений людей.

2. В работе коллектива используются, где необходимо, стандартные правила, методические указания, инструкции и другие управленческие документы.

3. Я обосновываю и отстаиваю мнение коллектива (если убежден в его справедливости) перед вышестоящим руководством.

4. Тщательно планирую работу аппарата управления.

5. Прикладываю все усилия, чтобы добиться от подчиненных выполнения плана.

6. Мои подчиненные четко знают свои и общие задачи, стоящие перед коллективом.

7. Я лично решаю, что и как должно делаться в коллективе для достижения поставленных целей, предоставляя подчиненным исполнительские функции.

8. Допускаю в работе подчиненных проявление высокого уровня инициативы и самостоятельности в выборе способов достижения стоящих перед ними целей.

9. Допускаю это не только в выборе способов, но и в самом процессе выработки целей при условии, что подчиненные обосновывают их важность и напряженность.

10. Мне как руководителю приходится в отступление от установленного графика идти на организацию в коллективе работ сверхурочно.

11. Для обеспечения контроля за выполнением планов и дисциплины исполнения требую, чтобы подчиненные информировали меня о проделанной ими работе.

12. Допускаю, чтобы подчиненные устанавливали свой собственный темп, режим и порядок выполнения работы, если это не отражается отрицательно на конечных результатах.

13. Осуществляю руководство, консультируюсь и советуюсь в разумной мере с подчиненными.

14. Стараюсь поддерживать в коллективе определенный этикет, стиль отношений и поведения. Слежу, чтобы подчиненные придерживались их.

15. Планирую служебный рост подчиненных так, чтобы люди знали перспективы своего продвижения и условия, требуемые для этого.

16. Считаю, что в современных условиях лучшие результаты в управлении (качество, надежность, точность и т. д.) достигаются, когда человек или коллектив работает в условиях принудительного режима, задаваемого извне.

17. В работе коллектива, которым я руковожу, бывают сбои, авралы.

18. Информую коллектив о событиях, происходящих в нем, и общем положении дел в системе управления.

19. Поддерживаю свой внешний вид, одежду, порядок в кабинете, манеры поведения на должном уровне.

20. Оценка и стимулирование труда в коллективе осуществляются в соответствии с реальным вкладом каждого в общий результат.

21. Как руководитель я провожу в жизни долгосрочную кадровую политику (придерживаюсь на практике определенных, известных коллективу принципов найма, продвижения, увольнения работников).

22. Анализируя работу своих подчиненных, прихожу к выводу, что они – недостаточно знающие и умелые работники, у них не хватает инициативы, деловитости и других необходимых качеств.

23. В руководстве использую личный положительный пример как средство повлиять на подчиненных и создать благоприятный социально-психологический климат в коллективе.

24. В коллективе, которым я руковожу, бывают конфликты.

25. Создаю условия, при которых подчиненные имеют благоприятные возможности высказать мнение и оказывать практическое влияние на производственный процесс.

26. В руководстве использую распределение полномочий (оставляю за собой решение наиболее важных вопросов, а второстепенные делегирую на нижние уровни).

27. Читаю книги и слушаю лекции о том, как работать с людьми в процессе руководства.

28. Как руководитель придерживаюсь на практике известных мне теоретических и прикладных рекомендаций по работе с людьми.

29. Считаю, что для повышения отдачи от людей в сфере управления ведущую роль должны играть организационно-технические факторы (технические средства, приказы, регламенты, инструкции и т.п.), а на втором плане должны находиться социально-психологические (доверие, морально-психологический климат, сознательность и др.).

30. Производственные результаты коллектива, которым я руковожу, бывают высокими.

31. Как руководитель я создаю условия для обеспечения физического здоровья подчиненных на

работе и в быту, побуждаю их укреплять свое здоровье.

32. Для обеспечения высоких производственных результатов создаю в коллективе условия для проявления творчества, новаторства, инициативы.

33. Требую от подчиненных точных обоснований при формировании производственных планов и мероприятий по совершенствованию производства и управления.

34. Ради производственной необходимости приходится отодвигать на второй план решение таких вопросов развития коллектива, как анализ и улучшение социально-психологического климата, поддержание общего порядка в организации труда и т. п.

35. Прилагаю усилия, чтобы добиваться от подчиненных обеспечения высокой дисциплины и выполнения принятого распорядка дня.

36. Работа коллектива осуществляется на основе четкого баланса прав, обязанностей, функций, ответственности, их справедливого распределения между подразделениями и членами коллектива.

37. Для достижения высоких производственных результатов в коллективе осуществляется профессиональная учеба и поощряется самостоятельная работа по повышению квалификации.

38. Большое внимание (как руководитель) я уделяю контролю действий подчиненных, поддержанию высокого темпа и качества их работы.

39. Стиль руководства, которого я придерживаюсь, оказывает положительное влияние на поведение членов коллектива, их отношение к работе и общий социально-психологический климат.

40. Стиль руководства, которого я придерживаюсь, оказывает положительное влияние на производственные результаты коллектива.

Обработка.

1. В Вашем опросном листе должны быть представлены ответы на все 40 вопросов.

2. Обведите кружком порядковые номера следующих позиций Вашего опросного листа: 7, 10, 16, 17, 22, 24, 29, 34.

3. Проставьте по единице (1) рядом с теми обведенными порядковыми номерами, на которые Вы ответили «редко» – Р или «никогда» – Н.

4. Также поставьте по единице рядом с теми необведенными порядковыми номерами, на которые Вы ответили «систематически» – С или «часто» – Ч.

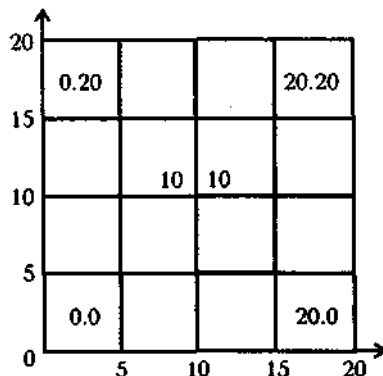
5. Теперь обведите кружком уже не порядковые номера, а те единицы, которые Вы проставили рядом со следующими порядковыми номерами Вашего опросного листа: 1, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 39. Если рядом с какими-то номерами единицы не окажется, то ничего не обводите.

6. Подсчитайте количество обведенных единиц и запишите в таблицу: Л = _____.

7. Подсчитайте количество необведенных единиц и также запишите в таблицу: П = _____.

Л	П	С _а	С _п
		%	%

8. Нанесите полученные значения Л и П на соответствующие оси графика (см. рисунок); проведите из этих точек перпендикуляры к осям и найдите точки пересечения этих перпендикуляров между собой на графике.



9. Вычислите затем значения:

$$C_a = Л \times 5 = \underline{\hspace{2cm}}.$$

$$C_{\Pi} = П \times 5 = \underline{\hspace{2cm}}.$$

Также внесите значения C_a и C_{Π} в вышеприведенную таблицу.

Интерпретация результатов оценки. Значение Л отражает количественно Вашу ориентированность в процессе руководства на формирование и поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе, на «человеческие отношения», на людей.

Значение П отражает количественно Вашу ориентированность на достижение производственных целей, опору на формальную организацию и власть руководителя.

Та или иная точка пересечения перпендикуляров, проведенных на графике от полученных Вами значений Л и П, указывает на конкретное значение количественной оценки стиля Вашего руководства. Эта оценка лежит в пределах следующих четырех крайних (экстремальных) стилей, ближе к какому-то из них.

Стиль 0.0. При этом типе стиля руководитель проявляет очень мало заботы как о достижении целей собственного производства, так и о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Фактически руководитель устранился от работы, пустил все на самотек и просто проводит время, передавая информацию от своих руководителей подчиненным, и наоборот.

Стиль 20.20. Это идеальный стиль руководства. У руководителя с таким стилем в равной и притом максимальной степени проявляется ориентированность на достижение высоких производственных результатов и на заботу о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Такой стиль, как правило, позволяет добиваться успешного решения производственных задач в сочетании с условиями для наиболее полного раскрытия творческих способностей членов коллектива.

Стиль 20.0. Данный тип стиля присущ чаще всего руководителям-автократам, которые заботятся только о работе, о выполнении производственно-хозяйственных задач, игнорируя человеческий фактор, личность работника, мнение коллектива. Нередко такой руководитель превращается в погонялу и действует по принципу «давай-давай», который со временем изживает себя настолько, что перестает приносить успех и в достижении производственных целей.

Стиль 0.20. При таком стиле руководитель очень мало заботится о производстве, если вообще заботится о нем. Все внимание руководителя здесь направлено на поддержание и сохранение хороших, приятельских отношений с подчиненными. Создается такой социально-психологический климат, где все расслаблены, дружны. И этот психологический комфорт обволакивает коллектив, отодвигая на второй план решение производственно-хозяйственных задач. В конечном счете такая ориентация на человеческие отношения не только затрудняет достижение производственных результатов, но и приводит к подрыву изнутри сложившегося уютного социально-психологического климата. Это может привести к утрате руководителем авторитета лидера.

Если Л и П отражают ориентированность стиля по соответствующим составляющим в абсолютных единицах, то относительные значения представлены единицами C_a и C_{Π} . Они показывают, какой процент от идеала в терминах от ориентации на людей и производство представляет собой данный стиль руководства коллективом, каковы фактические знания, сколько не хватает до идеала, по каким составляющим стиля руководства следует совершенствоваться.

Однако гораздо чаще используется не традиционное в социально-психологических дисциплинах деление руководителей на «демократов», «авторитаристов» и «анархистов» и пр., а создаются многочисленные автономные педагогические классификации. Так, например, Януш Корчак выделяет в своих произведениях следующие основные типы воспитателей:

1) воспитатель-тиран. Создает многочисленные запреты и требует их исполнения. Свои обязанности видит в том, чтобы быть бдительным, надзирать и таким образом застраховать себя от любых неприятных неожиданностей. Я. Корчак объяснял такое поведение педагогов профессиональным и моральным невежеством;

2) честолюбивый воспитатель. Эти воспитатели бывают разных видов, но прежде всего стремятся подчинить каждого ребенка своему разумению и догмам, заставляют ребенка действовать соответственно их намерениям и расчетам. К честолюбцам Я. Корчак относил и тех, кто считает, что ребенка можно легко переделать, убеждая и ласково наставляя: стоит лишь растрогать и выманить обещание исправиться;

3) разумный воспитатель – действует только во имя добра к детям, ясно осознает воспитательные задачи, доброжелателен, хорошо понимает всех детей [98].

По мнению В. Н. Сороки-Росинского, в данном случае надо говорить о «породе» педагога, т. е. разных стилях их личности, их характера. Именно «порода» педагога является орудием его воздействия на учащихся. Среди «породистых» учителей В. Н. Сорока-Росинский выделял следующие типы: теоретисты (у которых теория преобладает в ущерб реальному миру); реалисты (хорошо разбираются в мире вещей и людей, но не сильны в теории); утилитаристы (сходны с реалистами, но еще являются мастерами тренировки, оформления, «умеют показать товар»); артисты, или интуитивисты (обладающие тонким чутьем, ведут уроки с большим подъемом, но многое зависит от их вдохновения). Эти типы противопоставляются учителям «беспородным», которые вполне могут быть добропорядочными людьми, но не обладают этими личностными особенностями.

Н. Д. Левитов, рассматривая проблему авторитета учителей, классифицировал их следующим образом: учитель-администратор, учитель-приятель, учитель-опекун, учитель-актер [109].

Несмотря на некоторую описательность и психологическую наивность подобных схем, они позволяют подойти к пониманию отличительных особенностей понятия «стиль педагогического руководства». Под стилем педагогического руководства учителя обычно понимают приемы воспитательного воздействия, проявляющиеся в типичном наборе требований и ожиданий к соответствующему поведению учеников. Обычно этот стиль можно зафиксировать в характерных формах организации деятельности и общения школьников, в соответствующих способах реализации отношения учителя к личности ученика, связанных с достигнутым уровнем профессионально-педагогической деятельности.

Специальные социально-психологические исследования в этом плане предприняты под руководством А. А. Бодалева, где в процессе изучения стилей поведения, проявившихся в работе с учащимися 7–10 классов, воспитатели были разделены на три группы: «автократическую», «либеральную» и «демократическую» [32, С. 240–241]. Выделенные типы, уже ставшие традиционными в социальной психологии управления, имели своеобразные проявления в педагогической деятельности. Оказалось, что педагоги, отнесенные к «автократической» группе, сильно недооценивают развитие у учащихся таких качеств, как коллективизм, инициативность, самостоятельность, требовательность к другим. Одновременно у них обнаружилось преувеличенное представление о сформированности у подростков и старших учащихся таких качеств, как неорганизованность, недисциплинированность, лень, безответственность, импульсивность.

Воспитатели, входящие в группу «либералов», наоборот, полагали, что названные выше первыми качества, а также плюс смелость, общительность, самолюбие, правдивость развиты у школьников до высокого уровня. В отличие от воспитателей из первой группы, они, кроме того, считают, что организованность, дисциплинированность, трудолюбие, ответственность, скромность, выдержка и настойчивость у учащихся, о которых они высказывались, развиты, по крайней мере, до среднего уровня.

У педагогов, условно отнесенных исследователями по особенностям их стиля руководства учащимися к группе «демократов», крайностей, выражающихся в сильной переоценке развития у школьников либо отрицательных, либо положительных качеств, обнаружено не было. Мнения «демократов», когда они высказывались о степени сформированности различных качеств личности у учащихся и желательном уровне их развития, были более разнообразными и индивидуализированными, чем у представителей «автократической» и «либеральной» групп.

В данном исследовании было показано, что, в зависимости от стиля руководства, практикуемого учителем, у учащихся происходит формирование различных характерологических качеств, даже если они одинаково успевают или проявляют одинаковую активность при выполнении общественных поручений.

Имеющиеся данные подтверждают, что диагностика стилей педагогического руководства позволяет выделить типы учителей по степени проявления их авторитетности, включенности как в личность учащегося, так и в межличностные отношения в классе. Кроме того, имеющиеся данные, вероятно, можно считать свидетельством тому, что основание авторитетности заключено не только в личности самого педагога, но и находится вне ее, прежде всего в объекте педагогической деятельности.

Среди многочисленных детерминант авторитета педагога отдельно стоит направленность его личности.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ (Ориентационная анкета)

Для определения личностной направленности в настоящее время используется ориентационная анкета, впервые опубликованная Б. Бассом в 1967 г.

Анкета состоит из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности. Респондент должен выбрать один ответ, который в наибольшей степени выражает его мнение или соответствует реальности, и еще один, который, наоборот, наиболее далек от его мнения или же наименее соответствует реальности. Ответ «наиболее» получает 2 балла, «наименее» – 0, оставшийся невыбранным – 1 балл. Баллы, набранные по всем 27 пунктам, суммируются для каждого вида направленности отдельно. С помощью методики выявляются следующие направленности:

1. Направленность на себя (Я) – ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

2. Направленность на общение (О) – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

3. Направленность на дело (Д) – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Инструкция. Опросный лист состоит из 27 пунктов. По каждому из них возможны три варианта ответов: А, Б, В.

1. Из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения по данному вопросу. Возможно, что какие-то из вариантов ответов покажутся Вам равноценными. Тем не менее, мы просим Вас отобрать из них только один, а именно тот, который в наибольшей степени отвечает Вашему мнению и более всего ценен для Вас.

Букву, которой обозначен ответ (А, Б, В), напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта (1–27) под рубрикой «БОЛЬШЕ ВСЕГО».

2. Затем из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который дальше всего отстоит от Вашей точки зрения, наименее для Вас ценен. Букву, которой обозначен ответ, вновь напишите на листе для записи ответов с номером соответствующего пункта, в столбце под рубрикой «МЕНЬШЕ ВСЕГО».

3. Таким образом, для ответа на каждый из вопросов Вы используете две буквы, которые и запишите в соответствующие столбцы. Остальные ответы нигде не записываются.

Среди вариантов ответа нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайтесь угадать, какой из ответов является «правильным» или «лучшим» для Вас.

Время от времени контролируйте себя, правильно ли Вы записываете ответы, рядом с теми ли пунктами. В случае, если Вы обнаружите ошибку, исправьте ее, но так, чтобы направление было четко видно.

Тестовый материал:

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:

- А. одобрения моей работы;
- Б. сознания того, что работа сделана хорошо;
- В. сознания того, что меня окружают друзья.

2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:

- А. тренером, который разрабатывает тактику игры;
- Б. известным игроком;
- В. выбранным капитаном команды.

3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:

- А. проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход;
- Б. вызывает интерес к предмету, так что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;
- В. создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение.

4. Мне нравится, когда люди:

- А. радуются выполненной работе;
- Б. с удовольствием работают в коллективе;
- В. стремятся выполнить свою работу лучше других.

5. Я хотел бы, чтобы мои друзья:
- А. были отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляются возможности;
 - Б. были верны и преданы мне;
 - В. были умными и интересными людьми.
6. Лучшими друзьями я считаю тех:
- А. с кем складываются хорошие взаимоотношения;
 - Б. на кого всегда можно положиться;
 - В. кто может многого достичь в жизни.
7. Больше всего я не люблю:
- А. когда у меня что-то не получается;
 - Б. когда портятся отношения с товарищами;
 - В. когда меня критикуют.
8. По-моему, хуже всего, когда педагог:
- А. не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними;
 - Б. вызывает дух соперничества в коллективе;
 - В. недостаточно хорошо знает предмет, который преподает.
9. В детстве мне больше всего нравилось:
- А. проводить время с друзьями;
 - Б. ощущение выполненных дел;
 - В. когда меня за что-нибудь хвалили.
10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:
- А. добился успеха в жизни;
 - Б. по-настоящему увлечен своим делом;
 - В. отличается дружелюбием и доброжелательностью.
11. В первую очередь школа должна:
- А. научить решать задачи, которые ставит жизнь;
 - Б. развивать прежде всего индивидуальные способности ученика;
 - В. воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.
12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:
- А. для общения с друзьями;
 - Б. для отдыха и развлечений;
 - В. для своих любимых дел и самообразования.
13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:
- А. работаю с людьми, которые мне симпатичны;
 - Б. у меня интересная работа;
 - В. мои усилия хорошо вознаграждаются.
14. Я люблю, когда:
- А. другие люди меня ценят;
 - Б. испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы;
 - В. приятно провожу время с друзьями.
15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось, чтобы:
- А. рассказали о каком-либо интересном деле, связанном с учебой, работой, спортом и т. п., в котором мне довелось участвовать;
 - Б. написали о моей деятельности;
 - В. обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.
16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:
- А. имеет ко мне индивидуальный подход;
 - Б. сумеет вызвать у меня интерес к предмету;
 - В. устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.
17. Для меня нет ничего хуже, чем:
- А. оскорбление личного достоинства;
 - Б. неудача при выполнении важного дела;
 - В. потеря друзей.
18. Больше всего я ценю:
- А. успех;
 - Б. возможности хорошей совместной работы;
 - В. здравый, практичный ум и смекалку.
19. Я не люблю людей, которые:
- А. считают себя хуже других;

- Б. часто ссорятся и конфликтуют;
В. возражают против всего нового.

20. Приятно, когда:

- А. работаешь над важным для всех делом;
Б. имеешь много друзей;
В. вызываешь восхищение и всем нравишься.

21. По-моему, в первую очередь руководитель должен быть:

- А. доступным;
Б. авторитетным;
В. требовательным.

22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:

- А. о том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми;
Б. о жизни знаменитых и интересных людей;
В. о последних достижениях науки и техники.

23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы быть:

- А. дирижером;
Б. композитором;
В. солистом.

24. Мне бы хотелось:

- А. придумать интересный конкурс;
Б. победить в конкурсе;
В. организовать конкурс и руководить им.

25. Для меня важнее всего знать:

- А. что я хочу сделать;
Б. как достичь цели;
В. как организовать людей для достижения цели.

26. Человек должен стремиться к тому, чтобы:

- А. другие были им довольны;
Б. прежде всего выполнить свою задачу;
В. его не нужно было упрекать за выполненную работу.

27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:

- А. в общении с друзьями;
Б. просматривая развлекательные фильмы;
В. занимаясь своим любимым делом.

К л ю ч :

№ п/п	Я	О	Д	№ п/п	Я	О	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	В	А	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	В	Б				

С целью изучения процесса формирования профессиональных типов поведения, а также изменения структур сознания педагогов нами совместно с И. Г. Антиповой было проведено специальное исследование. Прежде всего, была поставлена цель – отобрать объекты (критические ситуации, связанные с педагогической деятельностью) для психосемантической «решетки». Испытуемым, а в данном исследовании приняли участие студенты педагогического университета (218 чел.), начинающие учителя (стаж работы до 5 лет) и опытные педагоги (стаж более 10 лет), была предложена инструкция, по которой им необходимо было описать не менее 10 сложных и неприятных ситуаций, которые могут

возникнуть у учителя или преподавателя в его профессиональной деятельности. При этом рекомендовалось обращаться к собственному опыту (для работающих педагогов).

Из полученных списков ситуаций были – с помощью экспертов (психологов и педагогов) – вычеркнуты «синонимичные», описанные в сходных предложениях и сходные по смыслу. После устранения идентичных ситуаций общий список составил 138 объектов. Затем для окончательного отбора объектов эксперты провели сортировку этих ситуаций. Результаты сортировки были сведены в общую матрицу (по всем экспертам) и подвергнуты математической обработке с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. 11 ситуаций, оказавшиеся несвязанными, были отобраны в качестве объектов психосемантической «решетки»:

- 1) на занятии забыто нужное слово;
- 2) не удастся убедить учащихся в чем-либо важном, связанном с учебным процессом;
- 3) не удастся рассказывать «красочно» и интересно, так, как было подготовлено;
- 4) учащийся вызываясь, агрессивно ведет себя по отношению к учителю;
- 5) конфликт с коллегами по поводу средств деятельности (помещение, время занятий и т. д.);
- 6) неуважение коллег, проблемы в межличностном общении;
- 7) отсутствие необходимого времени на подготовку к занятиям;
- 8) отсутствие интереса и желания начинать некоторые учебные занятия;
- 9) невозможность привлечь внимание учащихся на уроке на длительное время;
- 10) отсутствие многих средств для деятельности (учебников, книг и т. п.);
- 11) отсутствие планируемых результатов деятельности (высокой успеваемости и т. д.).

Список включил разнообразные критические ситуации: конфликты, фрустрации-лишения, эго-фрустрации и т. п.

Затем испытуемым предлагалось заполнить психосемантическую решетку, объектами которой стали критические ситуации, «конструктами» – реакции (поведенческие, эмоциональные, вербальные) на эти ситуации. Конструкты составлялись самими испытуемыми. Первоначально испытуемые описывали свое возможное поведение в каждой из 11 ситуаций. Причем им сообщалось, что число ситуаций может быть больше (но не меньше) числа ситуаций, с тем чтобы различные варианты ими не отвергались, но записывались под различными номерами. Далее испытуемые по трехбалльной системе оценивали возможность появления у них определенной реакции в каждой из 11 ситуаций. Таким образом была заполнена вся «решетка». Кроме того, испытуемых просили оценить по трехбалльной шкале степень критичности (сложности, неприятности, трудности выхода) ситуации. Результаты каждой из трех групп испытуемых обрабатывались отдельно с помощью кластерного анализа. Результаты анализа показали:

1) число ситуаций, называемых в качестве критических (3 балла), в целом одинаковое по 1-й (студенты) и 3-й (педагоги со стажем) группам испытуемых (65%), несколько возрастает во 2-й (начинающие учителя) группе (90%);

2) число кластеров, выявленных при анализе степени сходства объектов, оказалось различным у всех трех групп испытуемых: студенты выделяют 4 блока ситуаций; молодые преподаватели – около 5; учителя со стажем, в целом, более 7;

3) наиболее критическими ситуациями называют: студенты – ситуации 1, 2, 3, 4, 9, 11; начинающие преподаватели – 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11; преподаватели со стажем – 5, 6, 8, 9, 10, 11;

4) степень фрустрированности, агрессивности в описании реакций на критические ситуации в целом одинаково высока для всех испытуемых. В описании реакций часто можно обнаружить слова, выражающие эмоциональное напряжение, желание агрессивно реагировать на стрессор или фрустратор, а также различные психологические защиты, в частности, уход и обесценивание как наиболее часто встречающиеся.

Полученные результаты представляется возможным проинтерпретировать и идентифицировать с описанными уже психологическими закономерностями следующим образом:

1) категориальные структуры сознания, моделью которых являются психосемантические пространства терминов, описываемые критические ситуации, связанные с педагогической деятельностью, в процессе профессионализации становятся более дифференцированными;

2) с увеличением педагогического стажа, даже если успешность профессиональной деятельности не очень высока, происходит «притупление» стрессогенности различных ситуаций, связанных с педагогической деятельностью;

3) начало профессиональной педагогической деятельности связано с трудностями адаптации, что проявляется в увеличении числа ситуаций, называемых испытуемыми в качестве критических;

- 4) студенты (будущие педагоги) ожидают от педагогической деятельности возможности самореализации и наиболее стрессогенными считают те, которые фрустрируют именно эту потребность;
- 5) студенты проявляют большую тревожность в отношении ситуаций, где необходимы профессиональные навыки работы с аудиторией; можно предполагать, что это обусловлено, с одной стороны, высокой значимостью принятия их в качестве преподавателей учащимися, с другой – неуверенностью в наличии у себя профессиональных навыков;
- 6) для студентов профессиональная деятельность представляется не очень четко, так как в качестве особо критических ими не называются ситуации конфликта с коллегами, т. е. те ситуации, которые вызывают наибольшие трудности и тревожность у начинающих учителей;
- 7) для педагогов со стажем меньше проблемы составляют изложение материала, реализация намеченного плана занятий, что свидетельствует о сформированных навыках профессиональной деятельности, – большие затруднения обнаруживаются в рамках общения с коллегами и в плане средств для педагогического процесса (аудитории и т. п.).
- Рост авторитаризма в процессе педагогической деятельности проявляется также во взглядах учителей на будущее школы (табл. 34).

Таблица 34

Распределение ответов учителей на вопрос «Каковы наиболее важные положения для построения новой школы?», % к числу опрошенных

№		Стаж работы, лет		
		до 5	5–10	более 10
1	2	3	4	5
1	Необходимо ориентировать школьное обучение не только на подготовку к будущей жизни, но и на обеспечение полноценной жизни школьника на каждом возрастном этапе	40,6	39,5	16,6
2	Необходим поворот школы от ведомственных интересов к потребителям и интересам общества и личности	33,0	24,6	27,8
3	Необходимо формировать у учащихся способность к самоопределению, к объективной самооценке	29,2	36,8	22,2
4	Отношения с учащимися должны строиться на принципах признания за ними права на собственное мнение	32,0	31,6	5,6
5	Необходимо навести в школе порядок и установить жесткую дисциплину	25,5	23,6	38,9
6	Вышестоящие органы должны осуществлять строгий контроль за качеством обучения	3,5	6,6	16,6

В табл. 34 представлены те же, ранее выделенные, группы педагогов. Если для молодых учителей характерен более радикальный взгляд, упор на создание условий для развития личности учащегося, его самоопределения и самореализации, то для лиц со стажем более 10 лет свойственна «консервативная» направленность на жесткие авторитарные меры по наведению порядка. В средней стажевой группе налицо совпадение обоих подходов. Все это является еще одним подтверждением, что точка приложения личностной активности педагогов со временем меняет свою направленность.

Не рискуя ошибиться, в наиболее общем виде можно выделить два основных этапа становления профессионального самосознания педагога. Первый, начальный этап определен периодом подготовки будущего специалиста и связан с его обучением в школе и вузе. Начало второго этапа соответствует

вступлению в профессиональную деятельность. Этот этап вызван необходимостью выполнения иных, нежели в период обучения, функций, а следовательно, требует выявления других личностных качеств. Кроме того, переход от первого этапа ко второму связан с изменением положения личности в системе педагогической деятельности. Если на первом этапе будущий профессионал чаще находится в положении объекта, воспринимающего внешние воздействия педагогической системы, то на втором он должен занять позиции активного субъекта, включенного во все внутренние связи и продуцирующего эти внешние воздействия. При этом процесс педагогической профессионализации может быть рассмотрен как процесс перехода с позиций объекта на позиции субъекта педагогической деятельности, причем важно отметить, что это переход обратимый, т. е. профессиональный учитель всегда может возвратиться и на позицию объекта. Невозможность обращения позиций может рассматриваться как профессиональная педагогическая деформация.

Отдельную проблему в этом процессе представляет собой скорость смены позиции: чем раньше кандидат в учителя займет активную позицию, тем раньше он сформирует в себе необходимые профессиональные качества, тем раньше станет он профессионалом. В то же время сама система подготовки специалиста является тормозом для этого процесса, и переход объекта на стадию обратимого субъекта в стенах учебного заведения невозможен при традиционных методах обучения. Это объясняется тем, что формирование личностных качеств объекта идет целенаправленно, начиная с первых уроков, а развитие личностных качеств субъекта происходит спонтанно, как бы сопровождая этот процесс. Гипотетически может возобладать первая или вторая тенденция, но практически доминирующей оказывается первая, формируя традиционные взгляды каждого нового поколения профессионалов.

Однако необходимо ввести и ограничение «скорости» профессионализации, так как излишняя поспешность может привести к тому, что индивид минует стадию обратимого субъекта слишком быстро. В этом случае вместо профессионализма на первый план выдвинутся профессиональные деформации.

Подобное «ускорение» профессионализации нередко наблюдается у лиц, включенных в процесс педагогической деятельности сразу после обучения в средней школе. Как правило, этот контингент через определенное время поступает на заочные отделения вузов. К этому времени у них в результате случайного поиска, путем проб и ошибок, некритического заимствования образцов поведенческих реакций у окружающих, вырабатывается определенный стиль профессионального поведения: не всегда эффективный, имеющий мало степеней свободы, излишне жесткий, но позволяющий осуществить конкретной личности возложенные на нее функции в сложившихся условиях. Постепенно имеющиеся навыки упрочиваются и восприятие новой информации (в том числе и в ходе заочного обучения) начинает осуществляться через призму сложившихся профессиональных взглядов. Поэтому знания, умения и навыки, противоречащие личному опыту, усваиваются чисто формально, только для «сдачи экзамена», и затем практически полностью вытесняются из сознания как «несоответствующие реальности» или «неприемлемые в данных условиях». Информация, которая не противоречит взглядам такого студента, усваивается легко и быстро, подтверждая возникшие у него в ходе работы догадки и предположения, давая интерпретацию тем фактам и приемам, с которыми он сталкивался до сих пор, и соответственно вселяя уверенность в правильность всего того, что делается им в классе.

Очевидно, что вероятность наличия нужных сведений в общем потоке вузовских знаний не так велика и поэтому обучение вряд ли можно назвать эффективным. В результате в дальнейшем сложившиеся навыки и стереотипы, подкрепленные уверенностью в их правильности, очень быстро превращают подобных учителей в необращаемых субъектов с нередкими проявлениями различных видов профессиональных деформаций (табл. 35).

Таблица 35

Распределение ответов на вопрос «Какие аспекты педагогической деятельности необходимо усилить при подготовке учителей?», % от числа опрошенных

№ п/п	Ответы	Стаж работы, лет
-------	--------	------------------

		до 5	5–10	более 10
1	Навыки индивидуальной работы с детьми	69,8	70,5	64,3
2	Усиление методической подготовки по преподаваемому предмету	64,1	75,2	66,4
3	Расширение теоретических знаний в области педагогики и психологии	48,6	44,5	33,4
4	Повышение уровня теоретических знаний по преподаваемому предмету	47,7	41,3	34,5
5	Практические навыки в организации массовых мероприятий с детьми	44,3	40,4	23,5
6	Подготовка и организация воспитательной работы	48,2	38,6	34,2
7	Навыки научной организации труда	36,6	35,3	34,8
8	Навыки научно-исследовательской работы	25,5	28,7	26,6
9	Расширение знаний экономики образования	20,2	19,8	21,3
10	Углубление знаний нормативных документов	21,5	20,4	22,1
11	Расширение знаний в области управления и социальной психологии	20,9	16,3	14,2
12	Развитие своей личности	14,2	13,6	18,4

Отметим, что начинающим педагогам, обучавшимся на очных отделениях вузов, часто не хватает именно этой уверенности в правильности своих действий. Однако они обладают гораздо большим запасом знаний, умений и навыков, так как их профессиональная избирательность не была еще сформирована и усвоению подлежало все, что преподавалось в вузе. В конце концов оказывалось, что такой молодой учитель, с одной стороны, теоретически владел разнообразными педагогическими технологиями и приемами и в этом смысле опережал некоторых более опытных коллег, но с другой стороны, находясь в поиске собственного педагогического «Я», использовал эти теоретические данные на практике не всегда адекватно. Появление ошибок на общем «благополучном» фоне вызывает у молодого педагога настоятельную потребность избавиться от них, нередко за счет сокращения различных экспериментов и перехода на жесткую позицию избегания неудач, т. е., по сути дела, превращается в «необращаемого субъекта».

Для того, чтобы сгладить и отодвинуть наступление этого момента, вероятно, необходимо помочь будущему учителю в выборе своего индивидуального пути еще на этапе вузовского обучения. Процессы обучения и усвоения должны рассматриваться в фокусе этого индивидуального направления развития, что сделает преподавание в вузе более эффективным, так как будут убраны те дисциплины и темы, которые не имеют отношения к данному индивиду, и наоборот, в обучение будут введены недостающие сведения.

Аналогичные изменения должны произойти и на заочных отделениях. Отличие будет заключаться в том, что на начальном этапе должен определяться не личностный путь развития, а сформировавшаяся профессиональная направленность, в соответствии с которой будет подобрана информация, способная усилить имеющийся педагогический потенциал учителя.

Естественно, что на первых этапах этой работы количество индивидуальных путей будет невелико и скорее всего оно будет сведено к нескольким основным направлениям, число которых по мере накопления опыта и знаний в этой сфере будет расширяться.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдулина А.* Проблема педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования // Сов. педагогика. – 1976. – № 1.
2. *Абрамова Г. С.* К проблеме диагностики педагогической позиции // Психология учителя. – М.,

- 1989.
3. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. – М., 1991. – 303с.
 4. *Аванесов С. В.* Тесты в социологическом исследовании. – М., 1982.
 5. *Агеев В. С.* Межгрупповое взаимодействие. – М., 1990. – 240с.
 6. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла. – Л., 1985.
 7. *Акимова А. П.* О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1973. – Вып. 1. – С. 37–44.
 8. *Акопов Г. В.* Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания // Психология учителя. – М., 1989. – С. 3–4.
 9. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития людей. – М., 1982.
 10. *Алексеев А. А., Громова Л. А.* Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. – СПб., 1993. – 352 с.
 11. *Алексеев А. А., Громова Л. А.* Психометрия для менеджеров. – Л., 1992.
 12. *Алферов Ю. С., Осовский Е. Г.* К вопросу о профессиограмме советского учителя // Вопросы психологии. – 1971. – № 2. – С. 83–90.
 13. *Алферов А. Д., Rogov Е. И.* Ускорение профессионального развития личности с помощью рейтинговой системы контроля // Психологические и педагогические проблемы развития профессиональной личности. – Армавир, 1990. – С. 3–5.
 14. *Аминов Н. А.* Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 71–77.
 15. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. – М., 1980. – Т. 2. – 232 с.
 16. *Аностази А.* Психологическое тестирование: В 2 т. – М., 1982. – Т. 2. – 296 с.
 17. *Андропова Т. Д.* Место умения анализировать педагогическое явление в профессионально-педагогической структуре учителя // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования / Под ред. В. А. Сластенина. – М., 1980. – С. 33–41.
 18. *Ануфриев А. Ф.* К анализу диагностического мышления учителя // Психология учителя. – М., 1989. – С. 7–8.
 19. *Ануфриев Е. А.* Социалистический образ жизни. – М., 1980. – 184 с.
 20. *Ануфриев Е. А.* Социальная роль и активность личности. – М., 1971. – С. 11–17.
 21. *Анциферова Л. И.* О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 2.
 22. *Артемова Т. А.* Психология способностей и всестороннее развитие личности // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 21–38.
 23. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности. – М., 1976. – 158 с.
 24. *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984. – 105 с.
 25. *Басов М. Я.* Личность и профессия. – М.; Л., 1926. – 146 с.
 26. *Баталов А. А.* Понятие профессионального мышления. – Томск, 1985. – 230 с.
 27. *Белоус В. В.* Темперамент и профессии повышенной сложности // Вопросы психологии, личности и деятельности. – Свердловск, 1982. – С. 50.
 28. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М., 1992.
 29. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
 30. *Блейхер В. М., Крук И. В.* Патопсихологическая диагностика. – Киев, 1986.
 31. *Блум Ф., Лейзерсон А., Хофедтер Л.* Мозг, разум и поведение. – М., 1988.
 32. *Бодалев А. А.* О качествах личности, нужных для успешного общения // Личность и общение: Избр. труды. – М., 1983. – С. 55–64.
 33. *Борисова Е. М., Логинова Г. П.* Индивидуальность и профессия. – М., 1991. – 80 с.
 34. *Борисова Е. М.* Тест диагностики профессиональных достижений // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 129–132.
 35. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. – М., 1988. – 301 с.
 36. *Бреслав Г. М.* Эмоциональные отклонения как первичный показатель деформации процесса формирования личности // Личность в системе общественных отношений. – М., 1983. – Ч. 2. – С. 274–276.
 37. *Бреслав Г. М.* Эмоциональные процессы. – Рига, 1984.

38. Бромлей Ю. В. К вопросу о влиянии особенностей культурной среды на психику // Сов. этнография. – 1983. – № 3. – С. 67–75.
39. Буюева Л. П. Общение как процесс социальной типизации и индивидуализации личности // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 34–38.
40. Буюева Л. П. Социальная среда и формирование гармонической личности. – М., 1971. – 48 с.
41. Бурлачук Л. Ф. Исследования личности в клинической психологии. – К., 1979.
42. Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. – М., 1990.
43. Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
44. Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. – М., 1982.
45. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982.
46. Гайда В. К., Захаров В. П. Психологическое тестирование. – Л., 1982.
47. Гельвеций К. А. Соч.: В 2 т. – М., 1973. – Т. 1. – С. 213–214.
48. Гессе Г. Степной волк // Иностранная литература. – 1977. – № 4. – С. 173–174.
49. Гете И. В. Избранные философские произведения. – М., 1989. – С. 363.
50. Гибсон Д. Т. Обучение людей жесткости в условиях государственного террора // Иностранная психология. – 1993. – № 1. – С. 27–35.
51. Годник Н. А. О сущности профессионально-педагогической деятельности // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 11–14.
52. Гомелаури М. П. Ролевое поведение и установка // Проблемы социальной психологии. – Тбилиси, 1976. – С. 300–305.
53. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. – М., 1988. – 260 с.
54. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100–111.
55. Гоноболин Ф. Н. Черты педагогического мастерства // Народное образование. – 1959. – № 9. – С. 47–51.
56. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – Л., 1988. – 560 с.
57. Греков А. А., Rogov Е. И. Рейтинг как показатель профессионального развития педагога. – Ростов н/Д., 1991. – 64 с.
58. Гусев С. И. Анализ педагогической профессии и подготовка педагога // Народное просвещение. – 1927. – № 8.
59. Данилов М. А. Ленинская теория отражения и процесс обучения // Сов. педагогика. – 1968. – № 1. – С. 84–103.
60. Детский апперцептивный тест (САТ). Дополнение к детскому апперцептивному тесту (САТ-S). – Обнинск, 1992.
61. Детский психолог. – Ростов н/Д. – Вып. 1–10.
62. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987.
63. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей. – М., 1981.
64. Диагностика умственного развития дошкольника. – М., 1978.
65. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
66. Дмитриенко Е. А., Успанов К. С. К вопросу о ведущих компонентах структуры личности учителя – воспитателя пионеров // Проблемы формирования профессионального мастерства учителя. – Алма-Ата, 1985. – С. 27–34.
67. Доблаев Л. П. К вопросу о формировании профессионального психологического мышления у студентов // Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе. – Л., 1973. – С. 10–11.
68. Дубровина И. В. Индивидуальные особенности школьников. – М., 1975.
69. Дьяконов Г. В. Психология педагогического общения. – Кировоград, 1992.
70. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. – М., 1986. – 143 с.
71. Елканов С. Б. К проблеме профессионального становления будущего учителя // Становление личности учителя профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь, 1993. – С. 34–38.
72. Ерциян О. П. Летний коллектив как экипаж // Коллектив и личность. – М., 1975. – С. 264.
73. Ерошенко А. А. Особенности установок учителя на разных этапах овладения мастерством // Психология учителя. – М., 1989. – С. 17–18.

74. *Есарева З. Ф.* Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л., 1974. – С. 94.
75. *Ефимова О. И.* Некоторые особенности межличностного восприятия в педагогических коллективах // Личность и межличностные отношения в коллективе. – Ульяновск, 1988. – С. 116–122.
76. *Журавлев А. Л.* Факторы формирования стиля руководства производственным коллективом // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. – М., 1983. – С. 101–114.
77. *Завалишина Д. Н., Поликанов С. Г.* Проблемные ситуации в практической деятельности // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М., 1990. – С. 75–85.
78. *Зак А. З.* Как определить уровень развития мышления школьника. – М., 1982.
79. *Захаров А. И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков. – Л., 1982.
80. *Зейгарник Б. В.* Личность и патология деятельности. – М., 1971. – 100 с.
81. *Кабанов М. М., Личко А. Е., Смирнов В. М.* Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л., 1983.
82. *Каган В. Е.* Психотерапия аутизма у детей // Руководство по психотерапии / Под ред. В. Е. Рожнова. – Ташкент, 1985.
83. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. – М., 1987. – 190 с.
84. *Карикаш В. И.* Типы общения учителя // Психология учителя. – М., 1989. – С. 58–59.
85. *Касымжанов А. Х., Кельбуганов А. Ж.* О культуре мышления. – М., 1981. – 128 с.
86. *Кашанов М. М.* Формирование профессионального мышления // Психология учителя. – М., 1989. – С. 19–20.
87. *Ковалев Б. П.* Рефлексивная регуляция педагогической деятельности // Психология учителя. – М., 1989. – С. 6.
88. *Ковалев В. И.* Психологические особенности личностной организации времени: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1979. – 18с.
89. *Кознев В. Н.* Факторный анализ оценок и самооценок профессионально значимых качеств личности учителя // Методы изучения профессиональной направленности личности учителя. – Л., 1980.
90. *Колденкова А. Т.* Педагогические факторы формирования профессиональной направленности студентов. – Л., 1977.
91. *Коломинский Я. Л., Березовин Н. А.* Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. – М., 1977. – С. 20–21.
92. *Кондратов Р. Р.* Общение и развитие личности в учебной деятельности // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии. – М., 1979. – С. 117–122.
93. *Кондратьев М. Ю.* Авторитет педагога как результат его персонализации // Психология развивающейся личности. – М., 1987. – С. 191–210.
94. *Кондратьев М. Ю.* Слагаемые авторитета. – М., 1988. – 80 с.
95. *Кондратьева С. В.* Учитель – ученик. – М., 1984. – 80с.
96. *Конопкин О. А., Моросанова В. И.* Стилиевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 18–26.
97. *Корнева Т. В., Бажин Е. Ф.* О роли профессионального и полового факторов в аудиторской оценке эмоционально окрашенной речи // Проблемы космической биологии. – М., 1977. – С. 293–299.
98. *Корчак Я.* Избранные педагогические произведения. – М., 1979. – 473 с.
99. *Котова И. Б., Мареев В. И., Rogov E. И.* Феноменология и типология профессионального взаимодействия педагога. – Ростов н/Д., 1990. – 35 с.
100. *Котова И. Б., Rogov E. И.* Эффекты и феномены педагогического взаимодействия // Педагогическое взаимодействие: педагогический аспект. – М., 1990. – С. 3–14.
101. *Коченов М. М.* Введение в судебно-психологическую экспертизу. – М., 1981.
102. *Кочетов Г. М.* Механизмы профессионализации. – Томск, 1975.
103. *Кузнецов Г. А., Страхов В. И.* Педагогический такт и педагогическая культура // Психологическое исследование: психические состояния, характерология, педагогический такт и творчество. – Саратов, 1993. – С. 7–9.
104. *Кузьмина Н. В.* Методы исследования педагогической деятельности. – М., 1970. – 168 с.
105. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 184 с.
106. *Кулагин Б. В.* Основы профессиональной психодиагностики. – Л., 1984.
107. *Кулюткин Ю. Н.* Психологическая природа деятельности педагога // Творческая направленность деятельности педагога. – Л., 1978. – С. 7–10.
108. *Кыверялг.* Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллинн, 1980.

109. *Левитов Н. Д.* К психологии формирования авторитета учителя // Сов. педагогика. – 1946. – № 1–2. – С. 76.
110. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. – М., 1977. – 304 с.
111. *Летихова Л. А., Карандашова Э. А.* Социальный интеллект учителя в воспитательной работе с классом // Проблемы формирования личности в коллективной деятельности и общении в свете постановления ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы». – Гродно, 1980. – С. 31–32.
112. *Лернер И. Я.* Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки // Сов. педагогика. – 1985. – № 3.
113. *Липский В. И., Мордкович С. В.* Активная жизненная позиция: факторы и их взаимосвязь // Формирование активной жизненной позиции / Под ред. В. И. Липского. – Челябинск. 1981. – 185 с.
114. *Лихтенберг Г. К.* Афоризмы / Под ред. Г. С. Слободкина. – М., 1965. – 344 с.
115. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 445 с.
116. *Лучков В. В., Рокитянский В. Р.* // Вестник МГУ, Сер. 14. Психология. – 1987. – № 2. – С. 20.
117. Лучшие психологические тесты для профотбора и профконсультации. – Петрозаводск, 1992.
118. *Мексон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. – М., 1992. – С. 491–493.
119. *Монько Ю. В.* Активная жизненная позиция личности // Научно-техническая революция и социальная психология. – М., 1981. – С. 68–76.
120. *Маркс К.* Капитал. Т. 1 // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – М., 1961. – Т. 23.
121. *Мельников В. М., Ямпольский Л. Т.* Введение в экспериментальную психологию личности. – М., 1985. – 319 с.
122. Методика индивидуальной профориентации. – М., 1982.
123. Методика измерения родительских установок и реакций. – Новгород, 1992.
124. Методики психодиагностики в спорте. – М., 1990.
125. Методические рекомендации по определению функциональной готовности к школьному обучению. – М., 1986.
126. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980.
127. Методы социально-психологических исследований. – М., 1975.
128. Методы социальной психологии. – М., 1977.
129. *Моляко В. А.* Психология конструкторской деятельности. – М., 1983. – 134 с.
130. *Менделевич В. Д.* Как предупредить невроз. – Казань, 1988. – С. 64.
131. *Менчинская Н. А.* Мышление в процессе обучения // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1968. – С. 349–388.
132. *Метельницкая Т. А.* Психологическая готовность к совершенствованию педагогического мастерства // Психология учителя. – М., 1989. – С. 32–33.
133. Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – 172 с.
134. *Мехтиханова Н. Н.* Методические аспекты исследований практического мышления // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М., 1990. – С. 30–45.
135. *Моносова Л. Ф.* Индивидуальный подход в обучении как мера педагогического воздействия // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1973. – Вып. 1. – С. 26–31.
136. *Мордкович В. Г.* Общественно политическая активность трудящихся: Автореф. дис. д-ра филос. наук. – М., 1974. – 34 с.
137. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. – Л., 1983. – 240 с.
138. *Нафтульев А. И.* Профессиональный интеллект: структура и формирование // Практическое мышление: функционирование и развитие. – М., 1990. – С. 45–60.
139. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1987.
140. *Овчинников Р. Н.* Педагогические убеждения учителя и их формирование // Сов. педагогика. – 1982. – № 4. – С. 85–90.
141. *Орлов А. А.* Формирование педагогического мышления будущего учителя // Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки будущего учителя. – Тула, 1989. – С. 4–13.
142. *Орлов А. Б.* Методы современной возрастной и педагогической психологии. – М., 1982.
143. *Освальд В.* Великие люди. – СПб., 1910. – 309 с.
144. Основы педагогического мастерства / Под ред. И. А. Зязюна. – М., 1989. – 302 с.
145. *Панасюк А. Ю.* Адаптированный вариант методики Д. Векслера. – Л., 1973.
146. *Панасюк А. Ю.* Обвинительный уклон в зеркале психологического исследования

//Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С. 54–65.

147. Педагогическое мастерство // Педагогическая энциклопедия. – М., 1989. – Т. 2. – С. 739.

148. *Петровский А. В.* Личность в психологии с позиций системного подхода // Вопросы психологии. – 1981. – № 1.

149. *Петровский А. В.* Психологическая теория коллектива. – М., 1979.

150. *Петровский А. В., Петровский В. А.* Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44–54.

151. *Петровский В. А.* К психологии активности личности // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 26–38.

152. *Пилосян С. М.* Прогностические способности как профессионально-важное качество преподавателя // Психология и научно-технический прогресс. – М., 1989. – С. 150–151.

153. *Платонов К. К.* Психологический практикум. – М., 1980.

154. *Полякова А. С.* Влияние ценностных ориентаций педагогов на эффективность функционирования педагогического коллектива // Проблемы формирования личности в коллективной деятельности и общении в свете постановления ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы». – Гродно, 1980. – С. 45.

155. *Портнов Л. М.* Педагогическое мастерство учителя и пути его формирования // Сов. педагогика. – 1977. – № 3. – С. 84–91.

156. Практические занятия по психологии. – М., 1972.

157. Практикум по патопсихологии. – М., 1987.

158. Практикум по психодиагностике: дифференциальная психометрика. – М., 1984.

159. Практикум по психологии. – М., 1972.

160. Практикум по общей и экспериментальной психологии / Под общей ред. А. А. Крылова. – Л., 1987.

161. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. В. А. Федоришина. – Киев, 1980.

162. *Пряденин А. П., Крупнов А. И.* К понятию активность // Вопросы психологии активности и саморегуляции личности. – Свердловск 1976. – С. 5–13.

163. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / Под ред. С. Г. Вешловского, Л. Н. Лесохиной. – М., 1982. – 144 с.

164. *Прохоров А. О.* Психические состояния и их проявление в учебном процессе. – Казань, 1991. – 168с.

165. Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов / Под ред. А. А. Бодалева, И. М. Палея, М. Д. Дворяшиной. – Л., 1976.

166. Психодиагностика: теория и практика. – М., 1986.

167. Психодиагностика и школа. – Таллинн, 1980.

168. Психологическая служба: детский сад, школа, вуз. / Под ред. И. Б. Котовой, Е. И. Рогова. – Ростов н/Д., 1991.

169. Психология развивающейся личности /Под ред. А. В. Петровского. – М, 1987. – 240 с.

170. *Пушкин В. Н.* Эвристика – наука о творческом мышлении. – М., 1967. – 272 с.

171. Рабочая книга школьного психолога. – М., 1991.

172. *Рамуль К. А.* Введение в методы экспериментальной психологии. – Тарту, 1963.

173. *Раченко И. П.* НОТ учителя. – М., 1982. – 208 с.

174. Результаты психологических исследований в практике обучения и воспитания.

175. *Рейнвальд Н. Н.* Психология личности. – М., 1987.– 200с.

176. *Решетова З. А.* Психологические основы профессионального обучения. – М., 1985. – 208 с.

177. *Рогов Е. И.* Исследование процессов профессиональной типизации в педагогической деятельности // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. – Саратов, 1992. – С. 7–9.

178. *Рогов Е. И.* Личность в педагогической деятельности. – Ростов н/Д., 1994. – 240 с.

179. *Рогов Е. И.* Личность учителя: пространство и факторы профессионального развития // Научно-теоретическое обеспечение профессиональной подготовки студентов педвуза. – Саратов, 1991. –С. 36–39.

180. *Рогов Е. И.* Многоуровневость профессиональных деформаций личности в педагогической деятельности // Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. – Ставрополь,

1993. – С. 60–61.

181. *Рогов Е. И.* Основные направления профессионализации личности учителя на этапе вузовской подготовки // *Формирование личности: психолого-педагогические проблемы.* – М., 1989. – С. 4–11.

182. *Рогов Е. И.* Проблема диагностики развития личности в профессиональной деятельности // *Психолого-педагогические условия развития личности учащихся.* – Воронеж, 1990. – С. 193.

183. *Рогов Е. И.* Роль социальной активности в формировании личности учителя на этапе вузовской подготовки // *Формирование личности учителя в педагогическом вузе.* – Казань, 1990. – С. 46–54.

184. *Рогов Е. И.* Условия формирования индивидуальной активности учителя на этапе вузовской подготовки // *Формирование социально-активной личности.* – Рязань, 1990. – С. 175–185.

185. *Романова Е. С., Потемкина О. Ф.* Графические методы в психологической диагностике. – М., 1992.

186. *Романова Е. С., Усанова О. С., Потемкина О. Ф.* Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии. – М., 1990.

187. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – М., 1946. – 704с.

188. *Савгин М. В.* Педагогическое мышление учителя как фактор повышения его общения со школьниками // *Психология педагогического общения.* – Кировоград, 1991. – С. 36–44.

189. *Савенко Ю. С.* Методика «Рисунок человека» // *Вопросы психопатологии.* – 1970.

190. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. – Л., 1979. – 264 с.

191. *Сластенин В. А.* Интегративные тенденции в системе психолого-педагогической подготовки учителя // *Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры.* – Воронеж, 1992. – С. 6–9.

192. *Сластенин В. А., Мищенко А. И.* Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя // *Сов. педагогика.* – 1991. – № 10. – С. 79–84.

193. *Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976. – 160 с.

194. *Смоленская Е. Н.* О системе психокоррекционной работы с учителями // *Проблемы обновления содержания общего образования.* – Ростов н/Д., 1992. – Вып. 3. – С. 57–59.

195. *Соколова Е. Т.* Проективные методы исследования личности. – М., 1980.

196. *Сорока-Росинский В. И.* Школа Достоевского. – М., 1978. – 48 с.

197. *Сосновский Б. А.* Лабораторный практикум по общей психологии. – М., 1979.

198. Социально-психологические проблемы научно-технического прогресса / Под ред. Б. Д. Парыгина. – Л., 1982. – 190 с.

199. *Страхов И. В.* Психология педагогического такта. – Саратов, 1966. – 280 с.

200. *Страхов В. И.* Формирование профессионально-педагогических качеств у студентов факультета физического воспитания в процессе педагогической практики // *Формирование профессионально-педагогических качеств у студентов пединститута.* – Саратов, 1985. – С. 122–131.

201. *Стреляу Я.* Роль темперамента в психическом развитии. – М., 1982.

201. *Сырямкина Е. Г.* Личностная определенность педагогической деятельности // *Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса.* – Томск, 1989. – С. 103–113.

202. *Табунов Н.Д.* Социальные законы формирования личности // *Проблемы личности.* – М., 1970. – С. 261–280.

203. *Тамарин В. Э., Яковлева Д. С.* Воспитание у студентов педагогической направленности мышления // *Сов. педагогика.* – 1971. – № 12. – С. 58–68.

204. *Тарасова Н. А.* Практика диагностики и коррекции педагогических способностей // *Психология учителя.* – М., 1989. – С. 44–49.

205. Творческая направленность деятельности педагога/Под ред. Кулюткина Ю. Н., Сухобской Г. С. – Л., 1981. – 78 с.

206. *Теплов Б. М.* Проблемы индивидуальных религий. – М., 1961. – 536с.

207. *Титма М. Х.* Выбор профессии как социальная проблема. – М., 1975. – 200 с.

208. *Улыбина Е. В.* Проблемы агрессии учителя-профессионала // *Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы.* – Ставрополь, 1993. – Разд. 2. – С. 75–76.

209. *Уманский Л. И.* Кто может стать организатором? // *Молодой коммунист.* – 1966. – № 6. – С. 79–85.

210. *Ушинский К. Д.* Собр. соч.: В 11т. – М.; Л., 1948. – Т. 2.

211. *Фейербах Л.* История философии // Собр. произв.: В 3 т. – М., 1974. – Т. 3. – С. 25.
212. *Флоренская Т. А.* Диалогические принципы психологического консультирования // Научно-методические основы и опыт организации школьной психологической службы. – Ташкент, 1988. – Ч. 1. – С. 55–56.
213. *Франселла Ф., Банностер Д.* Новый метод исследования личности. – М., 1987.
214. *Фридман С. М.* Проблема педагогического труда. – М.; Л., 1929.
215. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. – М., 1986. – Т. 1. – 408с.
216. *Херсонский Б. Г.* Метод пиктограмм в психодиагностике психических заболеваний. – Киев, 1988.
217. *Худяков В. Л.* Ученый и его творческий мир. – Л., 1971. – 252с.
218. *Цыгульская Т. Ф.* Исследование структуры профессионально-важных качеств студентов музыкально-педагогического факультета // Психологические проблемы трудовой подготовки учащихся. Психология и высшая школа. – М., 1989. – С. 165–166.
219. *Чехов А. П.* Учитель словесности // Поли. собр. соч. – М., 1950.
220. *Шадриков В. Д.* Психология производственного обучения. – Ярославль, 1976. – 80 с.
221. *Шванцара И.* и др. Диагностика психического развития. – Прага, 1978.
222. *Шейн С. А.* Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44–52.
223. *Щербаков А. И.* Психологические основы формирования личности советского учителя. – Л., 1967. – 268 с.
224. *Щербаков А. И.* О подготовке студентов – будущих учителей и исследование педагогических явлений // Психология труда и личности учителя. – Л., 1977. – С. 124–131.
225. *Щербаков А. И.* Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. – №5. – С. 13–21.
226. *Щербаков А. И.* Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования. – Л., 1968.
227. *Шибалева Л. В.* Обучение студентов педагогического института практическому использованию психологических знаний // Формирование компонентов профессиональной деятельности будущего учителя в курсах педагогики и психологии. – Тула, 1988. – С. 47–65.
228. *Шибутани Т.* Социальная психология. – М., 1969.
229. *Шорохова Е. В.* Некоторые аспекты социально-психологического изучения личности // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 6–10.
230. *Штейнмец А. З.* Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 78–83.
231. *Шуман В. М.* Формирование профессионально-педагогической направленности студентов // Сов. педагогика. – 1973. – № 7. – С. 75–84.
232. *Эйнштейн А.* Физика и реальность. – М., 1965.
233. *Юнг К.* Психологические типы. – М., 1952.
234. *Якушева Г. И.* Коммуникативные способности как фактор развития профессиональных умений и навыков педагога // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992. – С. 122–124.
235. *Янотовская Ю. В.* Влияние учителя начальной школы на особенности формирования коллективных отношений учащихся // Личность и межличностные отношения в коллективе. – Ульяновск, 1988. – С. 110–116.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТОГЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ В РАЗВИТИИ У ПЕДАГОГА НАВЫКОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Напряженный ритм жизни, интенсификация труда и уменьшение двигательной активности порождают известный диссонанс между большими требованиями к интеллекту педагога, его эмоциональной сфере и сравнительно малой нагрузкой мускулатуры. Такое состояние нервной системы заставляет учителей быть в постоянном напряжении. Многие учителя забыли, что значит слово «расслабиться», не говоря уже об умении выходить из напряженного состояния, обретать психическое

равновесие. Поэтому в большинстве случаев у людей, подверженных «болезням века» – неврозам, гипертонии и ишемической болезни, – врачи фиксируют повышенную напряженность мышечной мускулатуры, утрату навыка к произвольному расслаблению мышц.

Наиболее эффективным методом обретения этого навыка несомненно является аутогенная тренировка (сокращенно – АТ). Основные моменты методики АТ можно обозначить так: умение глубоко и быстро вызвать полное расслабление мышц тела; вызывание ощущения тепла в конечностях с помощью произвольного влияния на тонус периферических сосудов; произвольная регуляция ритма сердечной деятельности; воздействие на глубину и ритм дыхания; умение вызывать чувство тепла в области живота, прохлады в области лба.

В основе АТ лежит самовнушение. Как показывает практика, наиболее яркие представления можно вызвать в состоянии расслабления. В связи с этим наиболее благоприятным временем для самовнушения, естественным аутогипнозом является момент после ночного сна и перед засыпанием. Если немного поразмыслить, то становится понятным выражение «встал не с той ноги». Попробуйте для начала в момент пробуждения представить себе что-нибудь очень хорошее – увидите, Ваше настроение будет весь день на более высоком уровне, чем обычно. Кроме утренних и вечерних часов, АТ можно проводить до двух-трех раз в день, в зависимости от ритма и распорядка Вашей жизни. Помните: чтобы достичь максимального эффекта, нужно заниматься ежедневно, независимо от самочувствия.

Обучаться психической релаксации следует, естественно, в расслабленной позе. Наиболее удобно заниматься лежа на спине, руки при этом слегка согнуты в локтях, лежат ладонями вниз вдоль туловища, а ступни раздвинуты на 20–30 сантиметров. Второе положение – сидя в мягком кресле с подголовником и подлокотниками, на которые занимающийся кладет расслабленные руки. Однако такие условия не всегда бывают в Вашем распоряжении, и наиболее доступной для занятий в любой ситуации может считаться так называемая «поза кучера». Чтобы принять ее, нужно сесть на стул прямо, распрямить спину, а затем расслабить все скелетные мышцы. Голова опущена на грудь, глаза закрыты, ноги слегка расставлены и согнуты под тупым углом, руки лежат на коленях, не касаясь друг друга, локти немного округлены – словом, характерная поза для извозчика, дремлющего в ожидании седока.

Овладению АТ может препятствовать погружение в пассивное, неконтролируемое состояние дремоты и сна. Чтобы отогнать излишнюю сонливость, следует сделать 3–4 глубоких вдоха и выдоха и 3–4 раза сильно зажмурить глаза, не поднимая век. При этом необходимо убеждать себя, что сонливость проходит, наступает чувство покоя, расслабления, и продолжать тренировку.

АТ можно использовать не только как самостоятельную психотерапевтическую методику, но и сочетать с другими методами, с санаторно-курортным или медикаментозным лечением. Можно заниматься как индивидуально, так и в группе. Диапазон использования АТ очень широк. АТ применяется для восстановления трудоспособности после утомления, для регуляции эмоционального состояния и упражнения воли, для борьбы с бессонницей. Этим методом с успехом пользуются люди других профессий, где требуется постоянное нервно-психическое напряжение.

Приступая к занятиям, необходимо помнить, что гарантией успеха являются уверенность в своих силах и в конечном результате позволяющая преодолеть сомнения и колебания внутренняя готовность и искреннее стремление выполнить полностью и как можно лучше все инструкции.

На овладение каждым упражнением отводится две недели, тренироваться необходимо не менее трех раз в сутки по 5–10 мин. Если на первых порах у Вас что-то не получается, следует заниматься до 15 мин и более.

Используемые формулы самовнушения должны сочетаться с конкретными эмоциональными образами, вызывающими необходимые для данного упражнения ощущения. Формулы надо произносить «про себя», соотнося их при этом с ритмом дыхания. Как правило, формулы, произносимые на выдохе, дают больший расслабляющий эффект. Если же формула слишком длинная и не получается «проговорить» ее в течение одного выдоха, то можно растянуть ее на два.

Теперь можно непосредственно приступить к занятиям. Прежде всего следует занять удобное положение и постараться отрешиться от посторонних мыслей и ощущений, не относящихся к тренировке. Для этого можно использовать следующие формулы:

- я приготовился к отдыху;
- я успокаиваюсь;
- отвлекаюсь от всего;

- посторонние звуки не мешают мне;
- уходят все заботы, волнения, тревоги;
- мысли текут плавно, замедленно;
- я отдыхаю;
- я совершенно спокоен.

Более глубокому отдыху способствует расслабление всех мышц конечностей и тела, которое субъективно оценивается нами как чувство тяжести. Мы испытываем это чувство тяжести в мышцах, когда отдыхаем после того, как совершили определенную физическую работу или длительную пешую прогулку. Но тогда это ощущение наступало непроизвольно, сейчас же требуется вернуться к нему сознательно.

Прежде всего надо научиться расслаблять правую руку (левши – левую, так как эта рука наиболее управляема при занятии АТ). Для этого можно использовать формулу:

- моя правая рука тяжелая.

Эту формулу нужно представить себе со всей наглядностью. Вот расслабляются мышцы руки – пальцы, кисть, вся рука стала тяжелой, как свинец. Она расслаблена и бессильно лежит, как плеть. Нет сил, не хочется двигать ею.

Предложенную формулу медленно повторяют 6–8 раз, стараясь отчетливее запомнить вызванные ощущения. Желательно, чтобы вызванное ощущение расслабленности не было неприятным. Если же это случится, надо попробовать заменить в формуле слово «тяжесть» словом «расслабленность».

После того как правая рука начнет расслабляться, рефлексивно – с первой попытки, следует попытаться расслабить и остальные мышцы. Как правило, это проходит гораздо легче:

- в правой руке появляется приятное ощущение тяжести;
- руки тяжелеют;
- руки тяжелеют все больше и больше;
- руки приятно отяжелели;
- руки расслаблены и тяжелы;
- я совершенно спокойна(ен);
- покой дает отдых организму;
- тяжелеют ноги;
- тяжелеет правая нога;
- тяжелеет левая нога;
- ноги наливаются тяжестью;
- ноги приятно отяжелели;
- руки, ноги расслаблены и тяжелы;
- тяжелеет туловище;
- все мышцы расслаблены и отдыхают;
- все тело приятно отяжелело;
- после занятий ощущение тяжести пройдет;
- я совершенно спокойна(ен).

После занятия, в тех случаях, когда необходимо непосредственно приступить к активной деятельности, требуется использовать специальный прием выхода из аутогенного погружения. Для этого применяются формулы, обратные формуле погружения. Например:

- мои руки легкие, энергичные;
- чувствую приятное напряжение в руках;
- дышу глубоко, ритмично;
- чувствую легкость, бодрость, комфорт;
- сгибаю и разгибаю руки в локтях.

После этого надо открыть глаза, встать и сделать несколько энергичных физических упражнений. Естественно, что если АТ предшествует сну, то делать этого не следует.

После каждого занятия желательно проанализировать достигнутое ощущение и записать его в

дневник, который необходимо иметь каждому занимающемуся. В дневник, кроме того, заносятся используемые формулы, среди которых отбираются самые действенные и влиятельные, а также оценка проведенного занятия. Например, для расслабления:

- «1» – неспособность расслабиться;
- «2» – незначительное расслабление;
- «3» – среднее расслабление;
- «4» – сильное расслабление;
- «5» – полное расслабление.

Если в процессе занятия возникло необычное неприятное ощущение, занятие надо прервать и проконсультироваться с психологом.

Примерно через две недели после овладения начальным упражнением аутогенной тренировки следует приступить ко второму упражнению. Цель второго упражнения – научиться преднамеренно вызывать то, что раньше возникало само собой. Основная формула второго упражнения такова: «Моя правая рука теплеет все больше и больше».

Упражнение выполняется после аутогенного погружения и окончания первого упражнения. Формула второго упражнения повторяется 6–8 раз в сочетании с медленными вдохами. Выполнение упражнения должно сопровождаться зрительными эмоциональными образами, которые должны связываться с ощущением тепла.

Необходимо помнить, что особую важность при овладении этим упражнением имеет навык пассивно, без напряжения воли концентрировать свое внимание.

В дальнейшем, после того как появится навык свободно и быстро вызывать тепло в правой руке, необходимо научиться произвольной регуляции напряжения стенок кровеносных сосудов в левой руке, ногах, любом участке тела. Тепло не только обеспечивает лучший отдых и успокаивает нервную систему. Умение вызывать местное тепло облегчает боль, улучшает питание и работу беспокоящего органа. При этом можно воспользоваться следующими формулами:

- в правой руке появляется приятное ощущение тепла;
- начинает теплеть левая рука;
- руки согреваются;
- руки теплеют все больше и больше;
- кровеносные сосуды рук расширяются;
- теплая кровь струится по сосудам рук;
- приятное тепло разливается по рукам;
- тепло в руках нарастает;
- руки приятно погрелись;
- я совершенно спокоен;
- теплеют ноги;
- теплеет правая нога;
- теплеет левая нога;
- сосуды ног расширяются;
- поток теплой крови устремился к ногам;
- ноги теплеют все больше и больше;
- мои ноги приятно погрелись;
- руки и ноги тяжелые и теплые;
- тело расслаблено и полностью отдыхает;
- тепло растекается по всему телу;
- нормализовалось артериальное давление;
- меня ничто не отвлекает;
- я предаюсь отдыху и покою;
- я совершенно спокоен.

Иногда после окончания упражнения занимающиеся ощущают зуд или жжение в руках и ногах. Чаще всего это связано с неправильным выходом из состояния аутогенного погружения и исчезает, когда формулы выхода используются в надлежащем порядке.

После того как появится возможность свободно вызывать чувство тепла в любой точке своего тела,

можно начать осваивать третье упражнение АТ. По классической схеме овладения методикой аутогенной тренировки третье упражнение направлено на нормализацию деятельности сердца. Его целью является умение произвольно влиять на частоту сердечных сокращений – пульс.

На первых этапах занятия лучше проводить лежа. Левая рука должна покоиться на груди. После выполнения первых двух упражнений внимание концентрируется на ощущении тепла в левой руке (например: «моя левая рука погружена в теплую воду»). Затем воображение распространяет это ощущение тепла в левой руке на область груди, что рефлекторно приводит к расширению коронарных сосудов сердца, получающих дополнительный приток крови, а с ней и кислорода. При этом можно использовать следующие основные формулы самовнушения:

- моя грудь теплая;
- сердце бьется спокойно и сильно;
- сердце бьется ритмично;
- чувствую себя легко и непринужденно.

Формулы необходимо повторять по 5–6 раз, стараясь сочетать их со спокойным, равномерным дыханием.

Степень овладения этим упражнением можно определить с помощью контроля пульса до и после занятий. Умение привести пульс в норму за короткое время после эмоционального возбуждения свидетельствует о достаточно высоко развитом навыке.

Здесь еще раз необходимо напомнить о том, что неприятные ощущения в области сердца, возникающие в эмоциональной ситуации, еще не означают его заболевания, а часто носят невралгический характер. Обычно достаточно вызвать тепло в области груди, чтобы снять эти боли в сердце, отрегулировать ритм и силу его пульсации. Если же такое воздействие окажется недостаточным, то для усиления можно использовать следующий комплекс формул:

- мое внимание сосредоточено на левой руке;
- тепло в руке усиливается;
- ощущаю прилив тепла к груди;
- расширяются кровеносные сосуды грудной клетки;
- немного расширились сосуды сердца;
- улучшилось питание мышцы сердца;
- грудь наполнилась приятным теплом;
- сняты все болевые и неприятные ощущения в сердце;
- теплая кровь струится по сосудам к сердцу;
- сердце отдыхает в ласковом тепле;
- мое сердце успокоилось;
- в груди легко и свободно;
- дышится ритмично и легко;
- сердце работает ритмично, спокойно, хорошо;
- сердце работает без моего контроля;
- я спокоен за работу моего сердца;
- мое сердце бьется четко, ровно;
- я совершенно спокоен.

Регулярно занимаясь аутогенной тренировкой, можно заметить, что по мере того как наступает расслабление тела, успокаивается и нормализуется дыхание. Этот процесс очень важен для организма, так как равномерное дыхание облегчает работу сердца, снимает состояние раздражения и гнева, приводит к общему успокоению, отвлекает от беспокоящих мыслей и чувств, нормализует сон.

Поэтому при занятии аутогенной тренировкой дыханию отводится особое место. Выдох должен быть несколько длиннее вдоха, превышая его по продолжительности примерно в два раза. Таким образом регуляция дыхания присутствует во всех направлениях аутогенной тренировки.

Для овладения четвертым упражнением аутогенной тренировки – регуляцией дыхания – необходимо выполнить все предыдущие задания: полностью успокоиться, расслабиться, почувствовать тепло рук и ног, представить ровную и спокойную работу сердца. Как и ранее, формулу дыхательного упражнения следует произносить, сконцентрировавшись на работе этого органа. Затем несколько раз повторить основную формулу этого упражнения:

- мне дышится легко и свободно;
- дыхание спокойное и равномерное.

В некоторых случаях, когда возникают неприятные ощущения в области груди и дыхание никак не нормализуется, надо попробовать использовать расширенный вариант этого упражнения, который состоит из следующих самовнушений:

- мое тело приятно расслаблено;
- расслабились мышцы груди, живота;
- приятное успокаивающее тепло в груди;
- тепло усиливается, нарастая с каждым выдохом;
- тепло вытесняет все неприятные ощущения;
- мое дыхание успокаивается;
- дышится все легче и свободнее;
- живот плавно участвует в дыхании;
- все больше успокаивается нервная система;
- грудная клетка теплая;
- легко и свободно дышит грудь;
- воздух свободно струится по дыхательным путям;
- легко и свободно струится по расширенным бронхам прохладный и освежающий воздух;
- чувствую себя хорошо;
- легкий ветерок освежает лицо;
- свежий воздух приятно холодит виски;
- чувствую приятную прохладу в области лба и переносицы;
- в груди легко и свободно;
- свежий воздух наполняет мою грудь;
- свободно вдыхается и выдыхается;
- дышится совершенно произвольно;
- наслаждаюсь легкостью дыхания;
- мое дыхание легкое и свободное постоянно;
- дышится легко в любой обстановке;
- я погружаюсь в глубокий отдых;
- я совершенно спокойна(ен).

Упражнение можно считать освоенным, если вырабатывается способность регулировать дыхание после легких физических упражнений.

Овладение упражнением, регулирующим дыхание, позволяет непосредственно заняться следующим, пятым упражнением, направленным на регуляцию тонуса кровеносных сосудов брюшной полости. Использование брюшного типа дыхания ведет к тому, что из-за массирующего воздействия диафрагмы легких на внутренние органы прилив крови к ним увеличивается и сосуды расширяются. Субъективно этот процесс ощущается как тепло в области живота.

Приступать к пятому упражнению можно только после выполнения всех предыдущих упражнений, прежде всего необходимо расслабить мышцы живота. Расслабление мышц живота постепенно приводит в состояние расслабления и внутренние органы. Дышать животом нужно плавно и равномерно. Высокая концентрация внимания на задании достигается путем мысленного прослеживания пути глотка горячего чая через пищевод, желудок. Можно также представить, что на этом месте лежит грелка, тепло которой проникает глубоко внутрь тела и достигает позвоночника. Тепло распространяется на солнечное сплетение и от него охватывает все внутренние органы. В качестве основных формул самовнушения используются следующие:

- мой живот мягкий и теплый;
- солнечное сплетение излучает тепло.

Формулы, как обычно, сочетая с дыханием, повторяют 5–6 раз.

В некоторых случаях большой эффект достигается, если поместить ладонь правой руки на область желудка и как бы «перенести» тепло руки на живот, используя формулы:

- живот плавно участвует в дыхании;
- стенки живота вялые и расслабленные;
- правая рука лежит на животе;
- правая рука теплая;
- тепло в руке нарастает;
- тепло прогревает стенки живота;
- проникает вглубь и вытесняет все неприятные ощущения;
- в животе легко и хорошо;
- прогревается солнечное сплетение;
- солнечное сплетение прогрелось;
- мое солнечное сплетение излучает тепло;
- тепло волнами растекается по всему животу;
- живот прогрет приятным, глубинным теплом;
- я совершенно спокойна(ен).

Упражнения для солнечного сплетения способствуют снятию неприятных ощущений и болей в животе, обеспечивают гармоничное функционирование внутренних органов брюшной полости, нормализуют и регулируют кровообращение гладкой мускулатуры желудочно-кишечного тракта.

После того как появится умение с легкостью изменять тонус мышц живота, вызывать тепло в этой области, можно переходить к следующему упражнению. Шестое упражнение является последним, завершающим упражнением в курсе аутогенной тренировки для начинающих. Его целью является научить занимающихся произвольному влиянию на тонус сосудов головы.

Шестое упражнение направлено на ощущение прохлады лба. Для овладения им необходимо, проделав все, что уже усвоено на прошлых занятиях, и закончив пятым упражнением, продолжать медленное брюшное дыхание, постепенно переводя концентрацию внимания с брюшной полости на естественное ощущение движения воздуха по носовым ходам. Движение воздуха вовнутрь во время выдоха ощущается как тепло, во время вдоха – как прохлада. Эту смену теплого и холодного воздуха надо прочувствовать и осознать.

Если сразу не получается, то можно форсировать обучение, сделав три энергичных вдоха через рот. Струя вдыхаемого воздуха охлаждает слизистую оболочку рта, что отчетливее всего заметно на языке. Далее следует обычное носовое дыхание, но Вы будете продолжать ощущать смену прохлады и тепла в области рта. К концу дыхательного упражнения в верхней части лица ощущается легкий, прохладный ветерок. Надо научиться удерживать это ощущение приятной прохлады с помощью формулы:

- мой лоб слегка прохладен.

Повторяя формулу несколько раз, сопровождайте упражнение зрительными образами. Можно представить себя находящимся на морском берегу: Вы лежите на теплом песке и прохладный бриз с моря обдувает Ваше лицо. Можно представить себя в теплой ванне и то, как небольшой сквозняк охлаждает Ваше лицо.

Следует специально подчеркнуть, что необходимо вызывать у себя чувство приятной прохлады, так как слишком сильное самовнушение холода в этой области ведет к излишнему сужению сосудов мозга, ухудшению кислородного обмена его клеток и, как следствие, может вызвать головную боль. В то же время правильное использование шестого упражнения является хорошим средством против головной боли сосудистого происхождения и может служить для улучшения внимания и повышения работоспособности. Особенно это касается расширенного варианта упражнения:

- все тело свободно и расслаблено;
- прохладный ветерок овеет лицо;
- ветерок холодит виски;
- мой лоб овеет приятная прохлада;
- дышится легко и свободно;
- прохлада освежает голову;
- сосуды мозга немного расширились;
- улучшилось питание нервных клеток головного мозга;
- исчезли все болевые и неприятные ощущения в голове;
- нормализовалось артериальное давление;

- голова свободна от тяжелых мыслей;
- я могу сосредоточиться на любой мысли;
- мои мысли ясны и четки;
- голова свежая, светлая;
- я совершенно спокоен(на);
- ощущение покоя приятно мне;
- моя нервная система успокаивается и перестраивается;
- я спокойнее с каждым днем;
- спокойствие становится основной чертой моего характера;
- моя нервная система спокойно реагирует на все неприятности и трудности;
- в любой обстановке сохраняю спокойствие, сдержанность и уверенность в себе;
- ничто не выведет меня из состояния равновесия и уверенности;
- мое самочувствие и настроение улучшаются с каждым днем;
- аутогенная тренировка укрепляет мою нервную систему;
- я совершенно спокоен(на).

Надо отметить, что при использовании этого упражнения можно легко справиться с дремотой, которая появляется во время занятий аутогенной тренировкой. Однако не следует использовать это упражнение, если заниматься аутогенной тренировкой непосредственно перед сном, так как это может несколько отсрочить момент наступления сна.

В дальнейшем, когда тело станет послушно Вашим мыслям, количество формул и время занятий может быть сокращено. Можно также использовать свои формулы-внушения, за каждой из которых будет разворачиваться некая жизненная философия. Приведем примеры формул таких самовнушений, направленных на регуляцию своего психического состояния.

«Я МОГУ ИЗМЕНИТЬ СВОЙ ВЗГЛЯД НА ОКРУЖАЮЩИЙ МИР, ДЛЯ ЭТОГО Я ДОЛЖЕН ПОНЯТЬ: НИКТО МНЕ НЕ УГРОЖАЕТ И МНЕ НЕ ОТ КОГО ЗАЩИЩАТЬСЯ» или «Сегодня я осознаю, что мое негативное отношение к окружающим оборачивается против меня самого. Если я считаю, что претензии к окружающим позволяют мне добиваться желаемого, мне стоит вспомнить, что таким образом я прежде всего предъявляю претензии к самому себе. Я больше не хочу причинять себе боль».

На протяжении дня, когда возникают мысли, причиняющие боль, надо решительно сказать: «В данный момент я хочу испытывать внутреннее равновесие. Я с радостью отбрасываю все негативные мысли и выбираю умиротворение».

«Я НЕ ЖЕРТВА ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА».

«Все перипетии, происходящие во внешнем мире, принимают ту или иную окраску в зависимости от моего внутреннего состояния. Я всегда проецирую во внешний мир те мысли, ощущения и чувства, которые свойственны мне самому. Сегодня я хочу увидеть мир по-иному, изменив свое отношение к тому, что вижу».

В те моменты, когда кажется, что Вы становитесь жертвой обстоятельств, повторяйте на протяжении дня: «Все, что реально в этом мире, – мое состояние и моя любовь к окружающему. Именно с этой точки зрения я буду относиться к данной ситуации (конкретизируйте для себя) или к данному человеку (конкретизируйте)».

«СТРАХ НЕ ОПРАВДАН НИ В КАКОЙ ФОРМЕ».

«Мои мысли могут занимать страхи о прошлом или мечты о будущем, но жить я могу только в настоящем. Любой момент настоящего уникален, ибо он отличен от всех других моментов. И для меня никогда не будет лучшего места, чем здесь».

«Начиная с сегодняшнего дня, если меня посетят печальные мысли о прошлом или будущем, я напому себе: "Я живу здесь и сейчас, и мне нечего бояться"».

«Я ВЫБИРАЮ УМИРОТВОРЕНИЕ».

Повторяйте себе всякий раз, когда кажется, что Вашему спокойствию кто-нибудь или что-нибудь угрожает: «Я делаю выбор – вместо растерянности и страха я выбираю любовь и покой».

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

(из служебной характеристики или со слов педагога)

Год рождения _____ пол _____
Условия проживания _____
Жалобы _____

Развернутая оценка

Здоровье _____
Активность _____
Хобби _____
Общительность _____
Стремление к лидерству _____
Особенности эмоциональной сферы _____
Способность к сопереживанию _____
Тревожность (страхи) _____
Проявление негативных реакций _____
Случаи агрессии _____
Общие способности, умения, привычки _____

Познавательная сфера

Внимание _____
Память _____
Мышление _____
Воображение _____

Волевые качества

Самостоятельность _____
Настойчивость _____
Исполнительность _____

Дисциплинированность _____
Физическое состояние _____

Интеллектуальная активность _____

Примечание: _____

Личностная активность _____

РЕКОМЕНДАЦИИ

Педагогу: _____

Администрации: _____

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА

1. Основные особенности восприятия

Зрительное _____

Слуховое _____

Прочие особенности _____

2. Особенности внимания

			Дата проведения исследования				
№ п/п	Методика	Показатель					Ср. знач.
01		Объем					
02		Устойчивость					
03		Распределение					

04		Переключение					
----	--	--------------	--	--	--	--	--

Прочие особенности (жалобы) _____

3. Особенности памяти

			Дата проведения исследования				
№ п/п	Методика	Показатель					Ср. знач.
01		Объем					
02		Готовность					
03		Длительность					
04		Точность					
05		Быстрота					
06		Преобл. тип					

Прочие особенности (жалобы) _____

4. Особенности мыслительной деятельности

			Дата проведения исследования				
№ п/п	Методика	Показатель					Ср. знач.
01		Логичность					
02		Гибкость					
03		Глубина					
04		Широта					
05		Критичность					
06		Самостоятельность					
07		Преобл. тип					

Прочие особенности (жалобы) _____

Оценка интеллекта (Шкала Векслера)

			Дата проведения исследования				
№ п/п	Суб-тест	Показатель					Ср. знач.
01		Осведомленность					
02		Понятливость					
03		Арифметический					
04		Сходство					
05		Счет					
06		Словарный					

Вербальная оценка 10 _____

			Дата проведения исследования				
№ п/п	Суб-тест	Показатель					Ср. знач.
01		Набор символов					
02		Недостающ. детали					
03		Кубики Кооса					
04		Послед. картинки					
05		Сложение фигур					

Невербальная оценка 10 _____

Полная оценка 10 _____

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССОВ ВОООБРАЖЕНИЯ

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА (оценивается по 10-балльной шкале)

1. Общая характеристика эмоциональной сферы

		Дата проведения наблюдения				
№ п/п	Показатель					Ср. знач.
01	Преоблад. эмоцион. тон					
02	Подвижность чувств					
03	Сила проявления чувств					
04	Эмоциональная устойчивость					
05	Самоконтроль					
06	Тревожность ситуативная					
07	Тревожность личностная					

Особенности проявления высших чувств _____

2. Общая характеристика волевой сферы

		Дата проведения наблюдения				
№ п/п	Показатель					Ср. знач.
01	Целеустремленность					
02	Настойчивость					
03	Решительность					
04	Выдержка					
05	Инициативность					
06	Организованность					
07	Дисциплинированность					
08	Устойчивость поведения					

Особенности волевой сферы:

а) отношение к деятельности _____

б) причины слабоволия _____

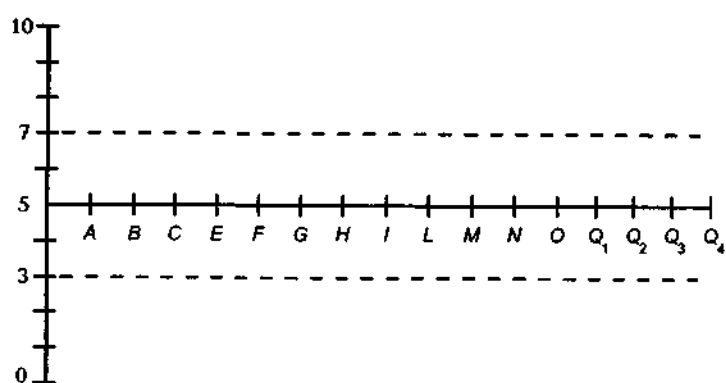
РЕКОМЕНДАЦИИ: _____

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ

			Дата проведения исследования				
№ п/п	Методика	Показатель					Ср. знач.
01		Уровень самооценки					

02		Уровень притязаний						
03		Мотивац. достижен.						
04		Мотивац. одобрен.						
05		Локус контроля						
06		Преобл. идеалы						
07		Преобл. интересы						
08		Преобл. желания						
09		Формы защиты						

Показатели по 16-факторному опроснику



ОСОБЕННОСТИ ТЕМПЕРАМЕНТА

			Дата проведения исследования				
№ п/п	Методика	Показатель					Ср. знач.
01		Экстраверсия					
02		Нейротизм					
03		Сила н. пр.					
04		Уравновешен.					
05		Подвижность					
06		Динамичность					
07		Лабильность					
08		Сензитивность					
09		Реактивность					
10		Пластичность					

ЗАКЛЮЧЕНИЕ О ТИПЕ ТЕМПЕРАМЕНТА:

ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРА

1. Отношение к людям _____

2. Отношение к делу _____

3. Отношение к вещам _____

4. Отношение к себе _____

5. Отношение к долгу _____

6. Отношение к природе _____

7. Отношение к увлечениям _____

8. Отношение к излишествам _____

НАБЛЮДАЕМЫЕ ПРОФ. ДЕФОРМАЦИИ: _____

РЕКОМЕНДАЦИИ

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

Статус в коллективе _____

Отношения с учащимися _____

Отношения с родителями учащихся _____

Отношения с коллегами _____

Отношения с администрацией _____

Референтные лица _____

Следование профессиональным нормам _____

Адекватность поведения _____

Стремление к лидерству _____

Уровень общительности _____

Умение выслушать собеседника _____

Правильность речи _____

Конфликтность и реакция на конфликтную ситуацию

РЕКОМЕНДАЦИИ

Рогов Евгений Иванович

**УЧИТЕЛЬ КАК ОБЪЕКТ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Зав. редакцией *Т. А. Савчук*
Редактор *Ю. С. Сазоновский*
Художник обложки *Е. Н. Зубаревич*
Компьютерная верстка *Ю. В. Одинцова*
Корректор *Л. К. Никитина*

Лицензия ЛР № 064380 от 4.01.96 г.
Сдано в набор 02.03.97.
Подписано в печать 10.07.97.
Формат 84х108/32. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 26,04. Тираж 25000 экз.
(I завод – 5 000 экз.)
Зак. № 1070.

«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».
117571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет,
тел./факс 932-56-19, тел. 437-99-98, 430-04-92, 437-25-52.
E-mail: vlados@dol.ru
<http://www.vlados.ru>

Государственное унитарное предприятие ордена Трудового
Красного Знамени полиграфический комбинат Государственного
комитета РФ по печати. 410004, Саратов, ул. Чернышевского, 59.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ	3
Часть I. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ	7
Глава 1. ПРИРОДНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ	7
Глава 2. ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ	22
Глава 3. ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ	39
Глава 4. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ	55
Часть II. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	80
Глава 5. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ	80
Глава 6. АКТИВНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ	96
Глава 7. УЧЕТ МОТИВАЦИОННЫХ ПОБУЖДЕНИЙ ПЕДАГОГА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБОЙ УЧРЕЖДЕНИЯ	111
Глава 8. ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	128
Часть III. ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПЕДАГОГА	150
Глава 9. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ	150
Глава 10. ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА	168
Глава 11. К ПРОБЛЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АВТОРИТЕТА	180
ЛИТЕРАТУРА	196
Приложение 1	203
Приложение 2	210
СОДЕРЖАНИЕ	220